



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COORDINACIÓN DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**LA CONSTRUCCIÓN DE LAS MASCULINIDADES Y FEMINIDADES  
*EMERGENTES EN EL ESPACIO HETEROTÓPICO DEL AULA***

T E S I S  
QUE PARA OPTAR AL GRADO  
DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
(EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL)

P R E S E N T A:  
CÉSAR RICARDO AZAMAR CRUZ

DIRECTORA: DRA ARACELI MINGO CABALLERO

CIUDAD DE MÉXICO

JUNIO 2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

La investigación, en gran parte, se llevó a cabo con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Programa 2009/11), que aceptó mi proyecto titulado *La construcción de las masculinidades y las feminidades emergentes en el espacio heterotópico del aula*, enfocado en el campo del conocimiento Educación y Diversidad Cultural.

Este trabajo tiene una gran deuda con los seminarios impartidos por el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), a donde llegué por sugerencia de la Dra. Araceli Mingo, quien atinada y generosamente acompañó y dirigió la conformación del proyecto a lo largo de estos dos años.

Amplío mi agradecimiento a quienes enriquecieron esta investigación: la Dra. Marisa Belausteguigoitia, la Mtra. Marta Lamas, la Dra. Helena López, la Dra. Guadalupe Flores y al Mtro. Miguel Ángel Pasillas, y a quienes de muy diversa manera aportaron su experiencia durante los seminarios.

Mi gratitud también para las y los estudiantes que participaron en el proyecto confiándome parte de su intimidad, fragmentos de sí, que me permitieron un acercamiento a su realidad material y afectiva cotidianas. A la institución por favorecer el contacto con el grupo. Y a quienes apoyaron la realización de este trabajo.

A mi Par que no cejó en su empeño amoroso de acompañarme en todo momento.

Y a mi abuela (†), que me dio la fortaleza para vivir la precaridad de la existencia.

Índice	
Introducción	6
Capítulo 1	13
1. <i>Perimetrando</i> el género	13
1.1. Y sin embargo se mueve: la acción del género o la fuerza de gravedad <i>social</i>	17
1.1.1. El género como un algoritmo: ¿la inevitabilidad de ser masculino o femenino?	20
1.2. Masculinidad/es: el <i>eterno</i> imposible	21
1.2.1. La masculinidad: esa condición <i>frágil</i>	33
1.3. Femenidad/es: yo no soy (la) otra (mitad)	38
1.3.1. “¿A quién importa lo que piensa una niña?” La construcción de las feminidades	44
1.3.2. La <i>masculinización</i> social de las mujeres	51
Capítulo 2	56
2. Espacio escolar: el aula y sus alrededores: el espacio/tiempo donde acontece el <i>género</i>	56
2.1. Estudiantes de secundaria: sujetos <i>fronterizos</i>	63
2.2. Trama y urdimbre en el telar del aula: <i>hacerse</i> hombre, <i>hacerse</i> mujer. Estudio de caso	73
2.2.1. Los estereotipos de la masculinidad y la feminidad	79
2.2.2. Las expectativas que el colectivo docente tiene del alumnado	84
2.2.3. La heteronormatividad: sexismo, homofobia y misoginia	90
2.2.4. Violencia física y verbal	96
2.2.5. Poder y resistencia	103

Capítulo 3	110
3. A manera de conclusión: identidad de género y espacio escolar	110
3.1. El género (no) se (des) hace	115
Bibliografía	119
Notas	130
Anexos	144

## Introducción

Cuando se observa el entorno cotidiano con una mirada desprovista de rutina se descubren realidades que están *abí*, pero pasan desapercibidas o como integradas al paisaje, parecen un elemento que se mimetiza en él. Eso sucede (muchas veces) cuando vemos a los estudiantes de secundaria moverse dentro del aula, deambular por los pasillos, desplazarse en el patio a la hora del receso. Estos adolescentes<sup>1</sup> parecen muy similares entre sí, dan la impresión de que actúan igual, que sus necesidades e intereses son comunes; que sus expectativas de vida – cuando imaginamos que las tienen– son pocas, que desconocen y que no quieren conocer, que asediados por una corriente constante de información están desinformados, concluyendo que son sujetos uniformes, y no es así.

Cada uno de ellos se comporta siguiendo modelos de conducta *sexista*<sup>2</sup> aprendidos en la familia, fomentados en la escuela y reproducidos y alentados por los medios de comunicación. Por ello parece que actúan todos de manera similar. No obstante, a pesar de esa uniformidad, cada uno de ellos y ellas, ha asimilado en grados distinto su *género*, y reproduce de manera diferente los esquemas tradicionales de representación de la feminidad y la masculinidad *hegemónicas*<sup>3</sup>.

Cabe señalar, que cuando en los estudios de masculinidad se habla de *hegemonía*, se está entendiendo, en último término, *dominación* (Parrini, 2007b:113), como se desarrollará más adelante. La existencia de esta masculinidad heteronormativa con frecuencia se basa en regímenes de misoginia en que la denigración de lo femenino se integra en un conjunto jerárquico de relaciones de poder que afecta también a los hombres o chicos que no se identifican como heterosexuales (Martino y Pallota-Chiarolli, 2006:92).

Modelos y representaciones que dan cuenta e imponen patrones de conducta fijos, heterodoxos, que se resisten a ser cuestionados y que devienen en actuaciones que dejan poca libertad al individuo para conducirse de manera diferente; la *frustración* – si éste es el caso, el individuo puede estar consciente o no de estas imposiciones– favorece la existencia de relaciones de convivencia donde prima la desigualdad, la *violencia de género* y la intolerancia, es decir, el fomento del ejercicio de una masculinidad y una feminidad hegemónicas, funda un rechazo abierto contra otras maneras de actuar el ser varón y el ser mujer en el espacio escolar.

La escuela no es únicamente un lugar de paso o un sitio en equilibrio, como quizá se imagina. Esto es, podría suponerse que es un lugar neutro en el cual el estudiantado se contenta con asistir, cumplir con un horario y convivir con sus pares. El espacio escolar no es un no-lugar, un espacio *heterotópico*<sup>4</sup> sino un sitio de encuentros y divergencias, de interacción plena. De intercambios y negociaciones que afectan la manera en cómo los sujetos se miran a sí mismos y cómo son percibidos (valorados o no) por los demás.

Pensar en la escuela es recuperar vívidamente aulas y pasillos, docentes y estudiantes, clases, tareas y exámenes, reportes, suspensiones, idas de 'pinta' y recreos; un universo habitado por sujetos atravesados de sentimientos diversos entre los que se distinguen la alegría y la desazón, el optimismo y la indiferencia, la motivación y el rechazo, entre otros. Sin embargo, la escuela en general, y el aula en particular, son un sitio privilegiado o de tortura que difícilmente se relega al olvido. Es en ese espacio *perimetrado* donde cobran actualidad un sinnúmero de experiencias que marcan profundamente la subjetividad de los y las estudiantes de secundaria, pero también la del resto de los sujetos que concurren en este lugar.

El aula en su nueva condición de espacio/encuentro remarca su cualidad fundamental: la de ser genésica<sup>5</sup>. El espacio/encuentro es creador, porque algunas de las relaciones causan nuevos efectos pero sobre todo porque las organizaciones sistémicas posibilitan estas emergencias (Chama, 2005:119).

El espacio escolar posee una atmósfera en la que yacen suspendidas hormonas y temores, ansiedades y demostraciones de poder, cicatrices y trofeos, un flujo continuo de intercambio de saberes pero también de representaciones, de modos de ser varón y de ser mujer. Las múltiples manifestaciones de *ambigüedad* (señalé en líneas anteriores, las diferentes maneras en que los sujetos se asumen y viven lo masculino y lo femenino) que acusan la masculinidad y la feminidad de los sujetos adolescentes en el aula de la escuela secundaria, me lleva a plantear cuáles son los factores que intervienen y cómo lo hacen (positiva y/o negativamente) en la conformación de las masculinidades y de las feminidades *emergentes*<sup>6</sup> de quienes interactúan diariamente en el salón de clases en un marco de inequidad.

Los hombres, como las mujeres, no nacen, también se hacen. Lo que existe es la materia prima (el cuerpo), que debe ser modelada mediante un proceso (presuntamente) violento<sup>7</sup> hasta obtener un hombre y una mujer *verdaderos*. La violencia, no obstante, no sería el



único componente que interviene en la conformación de lo que ha de ser un hombre o una mujer, esto es, la asignación (imposición) de un *género*<sup>8</sup> (masculino/femenino), la pertinente identidad a ese género y la consecuente actuación del mismo; tal obligatoriedad apenas si es cuestionada, deviene en discursos y prácticas de inequidad, subordinación y exclusión por citar algunas de las consecuencias de las relaciones entre mujeres y hombres.

La creciente violencia en las escuelas, el mínimo o nulo respeto hacia la heterogeneidad que se invisibiliza a fuer de no nombrarla, la poca tolerancia para aceptar la diversidad sexo afectiva en el aula (como también ocurre en otros espacios de encuentro), las distintas maneras de exclusión que padece una buena parte del estudiantado en el espacio escolar, me llevó a cuestionarme sobre los elementos y situaciones que confluyen en la configuración de las masculinidades y de las feminidades denominadas *emergentes* de los sujetos adolescentes que cursan la escuela secundaria.

Esto supuso el diseño de un plan de trabajo en el cual teoría y metodología deviniera una serie de estrategias, elaboración de instrumentos y estancias en el aula, con el fin de conocer qué es lo que determina las actuaciones de los y las estudiantes de secundaria convertidas en relaciones de inequidad y violencia en el aula y en el espacio escolar en general<sup>9</sup>. Asimismo, planteó la identificación de un eje que vertebrara el proyecto, mismo que se fue estructurando a partir de las siguientes preguntas, las cuales no excluyeron, desde luego, la existencia de otras interrogantes y la atomización de las (posibles) respuestas:

- a) ¿Cómo se construyen las masculinidades y las feminidades en el aula?
- b) ¿Qué marca (heridas/rupturas) y de qué manera a los cuerpos de los hombres y de las mujeres y los *hace* masculinos/femeninos o los *aleja* de la masculinidad/feminidad?
- c) ¿Qué valoración (positiva o negativa) lastran los cuerpos marcados?
- d) ¿Cómo la valoración propia se traduce en la cotidianidad del aula, en formas de ser mujer y de ser hombre que aspiran representar, reproducir, disentir o resignificar lo entendido como femenino y masculino?

A lo largo de esta investigación, se pretende identificar cómo se construyen las masculinidades y las feminidades *emergentes* de los sujetos adolescentes en el aula de la escuela

secundaria, para conocer qué factores están en juego en la interacción cotidiana en el espacio escolar con la finalidad de propiciar en el espacio escolar relaciones de género menos desiguales.

Para llevar a cabo tal investigación me he apoyado en aquellas teorías que apuntan que la masculinidad y la feminidad son construcciones culturales, que el *género* es una construcción histórica que toma como base, la diferencia sexual (Lamas, 2003) y que de época en época ha cambiado lo que se ha considerado propio de cada sexo.

Tanto el concepto género como la *perspectiva de género*, me permitieron identificar (leer en las relaciones que mantienen entre sí los adolescentes estudiantes de secundaria), qué está detrás de los discursos y las prácticas de estos sujetos, qué los mueve, qué les interpela, por qué (a veces) pueden resultar tan violentas sus interacciones con sus pares (y aun con el resto de quienes conforman la población escolar), qué los *marca* y cómo sobrellevan esas cicatrices.

También he considerado conceptos claves como masculinidad(es) y feminidad(es), qué es lo que se entiende por éstos, quienes han teorizado al respecto y qué es lo que está presente en la escuela que (tal vez) no se ha escrito.

El desarrollo de esta investigación abrevia en las aportaciones teóricas de Lamas (2003, 2006, 2008) Scott (2003), Rubin (2003), West y Zimmerman (1999), Laqueur (1994), Segato (2003), Hawkeswort (1999) y otras, para definir el concepto género. Mientras que para explicar los términos masculinidad y feminidad he recurrido a las aportaciones que al respecto han hecho Connell (2003), Kimmel (1994), Gutmann (1997), Clare (2002), Badinter (1993), Bourdieu (2007), Montesinos (2002, 2003, 2007), así como el trabajo realizado en escuela secundaria por Levinson (1997, 1999), Francis (2000, 2006), Mac an Ghail (1994, 2006), Yates (1997), Martino y Pallota-Chiarolli (2006), Selma (2007), Rodríguez (2005), Vidal (2006), Sancho (2009), entre otros.

La presente investigación es de corte cualitativo, toda vez que al pretender indagar en el conocimiento de los factores que conforman las masculinidades y las feminidades, es necesaria la interacción con los sujetos para conocer el sentido que cada uno da a sus experiencias en el ámbito familiar, pero sobre todo en el escolar, que es en el cual se enmarca este proyecto.

Ya que la adolescencia es una etapa de tránsito en la que el sujeto (re)construye su identidad, la construcción del individuo no sólo se da de manera individual sino también por elementos que provienen del mundo social. En la relación (por semejanza u oposición) con sus pares, el sujeto adolescente participa en un entramado donde el poder (las manifestaciones en que el mismo se hace patente) juega un papel preponderante.

Por ello el concepto género y lo que éste contribuye a visibilizar en términos de clase, raza, etnia, sexualidad, color de piel, entre otros, se convirtió en un instrumento básico para realizar esta investigación. ¿Cómo se ve el y la adolescente a sí mismo/a y cómo es percibido/a por los demás?, ¿cómo la mirada de los otros lo ‘marca’ y lo coloca en una situación de reconocimiento o de exclusión?, ¿cómo sobrelleva estas ‘heridas’?

Para abundar en lo anterior, emplee distintos dispositivos metodológicos según las etapas de la investigación (además de la observación en el aula, hice un par de excursiones con el grupo objeto de este estudio, mantuve charlas con algunos de ellos y ellas en algunos momentos de la investigación). El trabajo de campo no sólo implicó la posibilidad de observar, interactuar e interpretar a los actores en el contexto en el que los mismos se encuentran, y hacerlo durante un tiempo prolongado, sino también de participar en las múltiples actividades que dichos actores sociales despliegan en su vida cotidiana (Ameigeiras, 2006). De modo, que en un primer momento, tomé parte como actor de los acontecimientos que pretendía mirar en el espacio escolar (salón de clases, pasillos, áreas de recreo) para la elaboración de notas.

A partir de la información recabada, elaboré un archivo con la reescritura de notas y posteriormente, diseñé un cuestionario cuyo objetivo fue adentrarme en el universo de los y las estudiantes adolescentes de secundaria para conocer algunos *temas de reflexión*: la familia, la escuela, las amistades, pasatiempos, relaciones, entre otros que aportaron datos de los sujetos del tercer grado de secundaria (véase Anexos). En un siguiente momento, realicé entrevistas *cualitativas* (Rubin y Rubin citado por Babbie, 2000), en concreto, la entrevista *etnográfica* clásica (Vela Peón, 2001), y dicho dispositivo lo llevé a cabo en los lugares donde se desenvuelven cotidianamente los entrevistados de ambos sexos: en el salón de clases y en zonas cercanas a las dedicadas al ocio.

El material obtenido en los distintos momentos de la investigación, permitió conocer qué factores conforman su idea y actuación de lo masculino y lo femenino en el espacio

escolar, qué mueve a los y las adolescentes, si hay resistencias a los mandatos de género y de qué manera viven esas *fugas* del poder institucional. Las conclusiones de esta investigación abren la posibilidad de realizar una intervención educativa (fin de otro proyecto) que contribuya a conocer y resignificar el espacio en el cual se desenvuelven los y las adolescentes, las relaciones de poder (que son relaciones de género) que establecen entre sus pares y los demás actores escolares, con el fin de promover formas de convivencia menos desiguales, en un marco de respeto y tolerancia en cabal cumplimiento de la normativa escolar que reconoce el género y la diversidad del aula<sup>10</sup>.

La elección del dispositivo teórico-metodológico (entrevista semiestructurada) obedeció a los requerimientos de la investigación planteada con el fin de conocer las opiniones que tienen sobre su actuación en el espacio escolar, así como indagar en los comportamientos, las actitudes y los roles (de género) que siguen los y las adolescentes de secundaria. Para realizar las entrevistas consideré algunas de los seis tipos de preguntas que pueden hacerse a las personas entrevistadas sobre experiencias y conductas, opiniones y creencias, sentimientos, conocimientos o sensaciones.

Tras la realización de un cuestionario (véase Anexo 1) cuyas respuestas proporcionaron información respecto a cómo se perciben a sí mismo y cómo creen que son mirados por los demás, la conformación de sus prácticas de género, las instituciones que han contribuido a la identidad de género y a la actuación pertinente del mismo, la constitución de su familia, creencias, expectativas de vida, pasatiempos entre otros indicadores, revisé los datos obtenidos y los comparé con aquellos contenidos que la bibliografía brinda sobre este tipo de población.

Posteriormente desarrollé entrevistas semiestructuradas a aquellos sujetos en los cuales fue necesario indagar más, toda vez que este dispositivo observa un alto grado tanto de libertad como de profundidad (Vela Peón, 2001). Conversar con algunos de los y las estudiantes fue también muy enriquecedor, porque permitió acceder a matices de la información vertida en la entrevista.

La realización de este proyecto fue un tiempo conformado por tensiones, exigencias, desvaríos, confusiones y reconsideraciones sobre lo que buscaba y lo que hallaba en el aula, pero también fue un periodo de muchas emociones, dinamismo y una vitalidad generosa

recibida por parte de los y las estudiantes que participaron en este proyecto. A ellas y ellos mi eterna gratitud.

## CAPÍTULO 1

### 1. *Perimetrando el género*

¿Qué es el género?, ¿el género se piensa?, ¿se vive?, ¿se elige o se impone?, ¿se adquiere?, ¿se puede vivir sin género?, ¿cuál es la naturaleza del género?, ¿se nace con género?, ¿es posible *desbacer* el género?

El *género* es un término *multisemántico* que da cuenta (a ello aspira) de una geografía social en la que se encuentran inscritos los sujetos mujer y hombre; es un concepto que nombra y describe las variables presentes en el tablero cultural que habitan unas y otros; es un sustantivo que arroja luz sobre los movimientos que realizan las mujeres y los hombres en un perímetro concreto de la cotidianidad, todo esto sin que se reduzca a una palabra *comodín*, que explique el entramado de la dinámica de las relaciones humanas y resuelva el conflicto que surge de la interacción.

Más bien su dificultad para definir una realidad *dada* circunscrita y por ende finita, lo torna un concepto huidizo, incómodo, inasible, que no obstante, posibilita evidenciar, cuando no situar y sitiar<sup>11</sup>, las complejas relaciones que se establecen entre mujeres y hombres. El término género, incluye un vasto horizonte de significaciones, que permiten utilizarlo según las necesidades de quien lo emplea o la realidad que se desea abordar con esta perspectiva.

Son muchas las definiciones que están detrás de este término, que aunque proviene del inglés *gender*, tiene raíz latina y por tanto, cabida legítima en las lenguas romances, entre ellas el español. Lo cual no impide que el uso de esta categoría cause muchas dificultades tanto de orden semántico como pragmático:

La primera es que el término anglosajón *gender* no se corresponde totalmente con nuestro *género* en castellano: en inglés tiene una acepción que apunta directamente a los sexos (sea como categoría gramatical, sea como engendrar) mientras que en castellano, se refiere a la clase, especie o tipo a la que pertenecen las cosas, a un grupo taxonómico, a los artículos o mercancías que son objeto de comercio y a la tela (Lamas, 2003b:328).

Sin embargo, cuando se utiliza el concepto en español, se suele aludir a una situación que tiene que ver con las *mujeres* o como sinónimo de *mujeres*, y este es el error más común en el que se suele caer cuando se emplea este término. Lo que en realidad debe considerarse, cuando se

hace uso de la palabra *género*, es que remite a la construcción cultural de la diferencia sexual, aludiendo a las relaciones sociales de los sexos (Lamas, 2003b:332). Al respecto, la Secretaría de Educación Pública señala:

El género es un componente importante de la educación sexual que refiere a las ideas, las valoraciones y los sentimientos desarrollados hacia la sexualidad, y a partir del cual los estudiantes pueden distinguir y analizar cómo los estereotipos de género afectan sus posibilidades de desarrollo, afectividad y disfrute (Acuerdo 384, *Diario Oficial*, 26.05.06).

Esta definición constriñe el concepto y obvia que el género no solamente refiere a lo etéreo que envuelve la convivencia humana, como si éste fuera una esencia suspendida a la que se accede a voluntad. El género tiene su punto de partida en el cuerpo. Una materialidad que adquiere estatus de sujeto bajo el ejercicio de las normas: la Ley, que no produce efectivamente los cuerpos, produce sin duda al sujeto abstracto del cuerpo: el que le da sentido, el quien por él decide (Martínez, 2007:4). Un cuerpo que no es solamente un empaque ni vehículo ni materialidad *per se*: el cuerpo es más que la “envoltura” del sujeto. El cuerpo es mente, carne e inconsciente, y es simbolizado en los dos ámbitos: el psíquico y el social (Lamas, 2006:111).

El cuerpo es una entidad que *debe* ser educada: todo cuerpo es potencialmente desviado, contemplado como un individuo que debe ser corregido (Preciado, 2008). Es también el lugar donde cobra significado el ejercicio del poder (Foucault, 2007b:31), una zona de simbolizaciones, un tránsito constante de interpretaciones, una *trampa*, sitio donde se ejecutan leyes, prohibiciones, sede de placeres y de heridas, *escaparate* de ideologías y toma de decisiones, materia física sujeta a las leyes de la naturaleza, anatomía diferencialmente sexuada, una entidad biopsicosocial:

En efecto, el cuerpo sexuado, o lo que es en todo caso un cuerpo histórico, no es tanto un soporte físico de meras vivencias cuanto un ejercicio de comunicación en lo colectivo, de simbolización, de significación; una instancia para ser obediente o desobediente, privada o pública, a veces doméstica, otras más bien mediática, y otras veces incluso espectral (como un fantasma ni vivo ni muerto, interponiéndose incapaz de simbolizar cualquier binomio del tipo de dominación/subjetividad) (Martínez, 2007:5-6).

Ser un cuerpo es estar expuesto a un modelado y a una forma de carácter social. El cuerpo está a expensas de fuerzas social y políticamente articuladas, así como a ciertas exigencias de sociabilidad –lenguaje, el trabajo, el deseo– que hacen posible el persistir y prosperar del

cuerpo (Butler, 2010; 16). Para Bourdieu, el mundo social construye el cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuales (2007:22).

Esto es, el cuerpo se instituye en un marco preexistente al mismo, en el cual encuentra su significado y su sentido, su realización, los límites y las restricciones y las posibilidades para ser lo que debe ser. Este contexto, señala el autor, es el que construye la diferencia entre los sexos biológicos de acuerdo con los principios de una visión mítica del mundo arraigada en la relación arbitraria de dominación de los hombres sobre las mujeres, inscrita a su vez, junto con la división del trabajo, en la realidad social (Bourdieu, 2007:24).

El cuerpo es el pre/texto. Es el cuerpo sexuado donde el género obra su potencial de categoría clasificatoria, histórica, de exclusión, de subordinación, de desigualdad; es en el cuerpo de las mujeres y de los varones donde las estructuras del género se traducen en múltiples manifestaciones de dominación, liberación o de resistencia, visible o invisibilizado mediante actos, omisiones o a través del lenguaje; los sujetos son constituidos discursivamente<sup>12</sup> (Scott, 2001:65). Es en el cuerpo de las mujeres y en el de los hombres donde adquieren sentido los múltiples significados del término género.

A partir de una revisión historiográfica, Hawkesworth muestra los distintos significados que la palabra *género* ha adquirido, según el escenario que quiere nombrar y visibilizar:

[El género ha sido definido] como una propiedad inherente a los individuos o como una relación interpersonal, así como una forma de organización social; el género es también un estatus social o una marca sexual que determina ciertos roles sexuales. Ha sido también considerado una estructura de la conciencia o una ideología internalizada. Es a la vez un efecto del lenguaje, un modo de percepción, una suerte de clasificación binaria, relaciones de poder manifestadas como dominación y subordinación, una cárcel o un fenómeno universal (1999:5).

Las distintas connotaciones a las que remite el término género, aun con toda las dificultades que plantea, también enriquece las posibilidades para enfrentarse a una realidad tan compleja como lo es explicar y entender por qué en la mayoría de las culturas, la diferencia sexual deviene en desigualdad, en subordinación de las mujeres, en el sometimiento de las mujeres y también de algunos hombres a la dictadura de un poder masculino.

Y si el género se asigna a los cuerpos, tales materialidades se ven ancladas a las circunstancias espacio temporales y socio culturales específicas en las que acontecen. Butler



señala que el cuerpo está siempre a merced de unos modos sociales y ambientales que limitan su autonomía individual (2010:41).

Siguiendo a Hawkesworth, las primeras investigadoras feministas se valieron de la categoría género para rechazar el determinismo biológico y demostrar las distintas gamas en las construcciones culturales de la feminidad y la masculinidad. En trabajos más recientes, siguiendo a la autora, otras y otros emplean el género para analizar la organización social de las relaciones entre hombres y mujeres, la reificación de las diferencias humanas, para explicar la distribución de cargas y beneficios en la sociedad y para ilustrar las microtécnicas del poder (1995:4-5).

Para Scott, es necesario emplear el concepto género como una categoría útil para el análisis histórico, que revise no únicamente la relación entre experiencia masculina y femenina en el pasado, sino también la conexión entre la Historia pasada y la práctica histórica actual (2003:269). Así mismo, propone buscar en la historia la explicación de la necesidad del varón de dominar a la mujer. El núcleo de *su* definición de género se apoya en dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 2003:289).

Con este significado, Scott evidencia que detrás de las relaciones de género existe un contexto histórico que anula esencialismos y contribuye a desnaturalizar aquello que en el imaginario de unas y de otros ha fraguado la cultura, las normativas que rigen qué se considera simbólico y qué es lo que esos símbolos representan, y cómo esta argamasa posibilita (limita) y condiciona una identidad del sujeto.

Género, afirma Ramos Escandón, es la construcción histórico-social de la diferencia sexual (1999:135). Por lo cual insiste en el señalamiento de la historicidad de las diferencias sexuales, mismas que han devenido en desigualdad. El desbalance que existe entre la feminidad y la masculinidad no ha sido ni es producto del azar o de la naturaleza.

Por ello Rubin plantea la necesidad de identificar cuáles son las relaciones en las que una mujer se convierte en una mujer oprimida por el varón: una mujer es una mujer. Sólo se convierte en doméstica, esposa, mercancía, conejito de *Playboy*, prostituta o dictáfono humano

en determinadas relaciones (2003:36). El género resulta así, un concepto relacional que se lleva a cabo de una u otra manera según la posición que ocupen los sujetos (mujeres u hombres) en determinadas estructuras.

Pero el género, es también la actividad consistente en manejar una conducta determinada a la luz de conceptos normativos de actitudes y actividades apropiadas para la categoría sexual de cada persona (West y Zimmerman, 1999:112). Es decir, aprender y saber ser *hombre* y ser *mujer*. El género es una competencia, una habilidad, un saber hacer según el contexto. Una destreza. Una actuación.

Según Lamas, la división en géneros, basada en la anatomía de las personas, supone además formas determinadas –frecuentemente conceptualizadas como complementarias y excluyentes– de sentir, de actuar, de ser (2003a:111). Género no es el sexo biológico sino también el contexto cultural y la perspectiva psicológica. Una forma de vida, una manera o varias de desplazarse por el mundo, actitudes con las que se encara la realidad, una visión de cuanto nos rodea. Gestión de sentimientos y emociones. Expectativas. El producto de cierto tipo de prácticas sociales (West y Zimmerman, 1999:115).

El género es el mecanismo mediante el cual se *traducen* las vivencias y se confirma que se ha vivido, que se está vivo o viva; el punto que sitúa en un tiempo y un espacio específicos a las mujeres y a los hombres: la experiencia es la historia de un sujeto. El lenguaje es el sitio donde se representa la historia (Scott, 2001:66). El género es un estar *aquí y ahora* plenamente. Un deíctico del cuerpo.

### **1.1 Y sin embargo se mueve: la acción del género o la fuerza de gravedad *social***

El género hace a los cuerpos *sociales* lo que la gravedad a los cuerpos *físicos*: los atrae, los deforma, los mantiene y retiene dentro de una dimensión espacio temporal y social concreta. Tanto la ley de la gravedad como el género, consisten en una fuerza ejercida (impuesta) sobre un cuerpo que es a la vez materia, mente y cultura<sup>13</sup>. La fuerza gravitacional y el género, son universales<sup>14</sup>.

Newton concibió las fuerzas como la acción [interacción] entre dos cuerpos (Resnick y Halliday, 1993). La fuerza gravitacional otorga a una masa su condición de peso; la fuerza de gravedad limita el desplazamiento de los cuerpos (estado de inercia) pero también posibilita el

movimiento; la gravedad deforma a la materia, acelera a los cuerpos de manera uniforme, y en la caída libre es responsable de la velocidad creciente con la que éstos caen al vacío.

La magnitud de la fuerza de la gravedad varía mínimamente con la posición en que se hallan los cuerpos (altitud/latitud) pero se considera constante su valor ( $9,81 \text{ m/s}^2$ ) a lo largo de todo el planeta; permite el movimiento gravitacional de los cuerpos en el espacio exterior y es también responsable de la expansión del universo; podría decirse que ahí donde hay materia, está presente la fuerza de gravedad. Sin que sea posible aclarar quién precede a quién o si están implicadas de manera inherente.

El género es una marca que se le asigna (impone) al cuerpo de las mujeres y al de los hombres y los *distingue* a unas de otros, tomando como pretexto la diferencia genital externa: el sexo. Esta categorización fuerza a los sujetos a asumir formas de ser, hacer y pensar, a partir de los parámetros de masculinidad y feminidad que enmarcan el contexto o la cultura en los que éstos existen. El género entonces, es una propiedad que distingue, crea ordenamientos de conducta que se insertan en un marco normativo, regulativo y punitivo, que sanciona cualquier desviación del mismo. El género [como la fuerza] se constituye a través de la interacción (West y Zimmerman, 1999:115).

El género es también una categoría relacional que permite leer las interacciones como en un plano coordinado en términos de dos variables (X, Y; masculino, femenino), ya que sitúa a algunos varones en una posición con respecto a otros, y a éstos con oposición a los sitios que corresponden a las mujeres; el género coloca a los cuerpos de las mujeres y de los hombres en tareas específicas, lo que deviene a su vez, en el uso diferenciado del espacio: el público para los varones, el privado para las mujeres. Es un vector<sup>15</sup> que *explica* los desplazamientos de los sujetos en la cartografía social. El género regula la interacción entre unas y otros a partir de la oposición y de la complementariedad que la dicotomía (construida) de los sexos favorece, reproduce, restringe y obliga.

El género fuerza a los cuerpos a una forma de conducción personal, social, colectiva y los *deforma*; impone lo que toca hacer a los hombres y lo que corresponde a las mujeres, les imprime una fuerza (los acelera, los impulsa, los frena) y los coloca en puntos específicos de la estructura social, los *atrae* con intensidades distintas (depende de qué es lo que entiende por

masculino y femenino cada sociedad en un determinado momento histórico) y es al mismo tiempo el marco en el cual se desenvuelve la vida cotidiana de los sujetos.

Los cuerpos no son anteriores al género, nacen, viven (crecen, aprenden, sufren, se desarrollan, fracasan, trascienden) y mueren dentro de una taxonomía dicotómica (oposición y complementariedad) que justifica su existencia. Podría decirse, que ahí donde existen cuerpos sexualmente diferenciados, hay género.

Y mientras que es posible afirmar que la fuerza de gravedad es *natural*, en tanto que ésta existe independientemente de la acción de los individuos, el género es una creación humana que ha coexistido con las mujeres y los hombres desde que éstos existen, sea para determinar qué corresponde a cada sexo, para legitimar esa clasificación o para mantener el orden establecido y asumido como *natural*, en tanto resultado *lógico* de la diferencia sexual de los cuerpos. El género es un principio de discriminación, ya positiva o negativa, según la perspectiva desde la que se mire. Pero que impone, de manera inmediata e inevitable, una desigualdad.

La fuerza de gravedad posibilita que la materia se comporte como lo hace ante la acción de otras fuerzas sin que exista una oposición más allá de la que es propia de dos cuerpos que interactúan (acción/reacción); el género permite que las relaciones entre mujeres y hombres conserven su *ilusión de orden* para que la estructura se mantenga estable (no sin fugas ni sin resistencias).

Pero si la fuerza de gravedad en su obligatoriedad permite ser desafiada (los cuerpos vuelan, se mantienen en el espacio sin caer, aceleran *venciendo* la resistencia), el género al ser deconstruido visibiliza lo no natural de la clasificación que ha impuesto como dado, a los cuerpos de las mujeres y de los hombres a partir de la diferencia sexual, y de la complementariedad reproductiva (única entre ambos cuerpos, aunque no obligatoria, puesto que son posibles otras formas de complementariedad sin que sea relevante la naturaleza sexual de los sujetos). Tanto la fuerza de gravedad como el género, al ser focalizados, permiten otras formas de ser y hacer más allá de aquéllas que imponen en tanto producto de su *aparente* inevitabilidad. En todo caso, susceptible a su deconstrucción.

El género da al cuerpo de las mujeres y de los hombres, como consecuencia de su *fatalidad*, la feminidad y la masculinidad respectivamente, así como la impronta de un deseo de naturaleza heterosexual (como la fuerza da a la materia la aceleración); lo que Núñez Noriega denomina la trilogía de prestigio (1999:57). Este autor considera que el trinomio macho biológico-masculinidad-heterosexualidad (y por extensión podemos incluir hembra biológica-feminidad-heterosexualidad) constituye un principio de definición de lo que significa ser varón y ser mujer<sup>16</sup>.

La propiedad *intrínseca* que culturalmente se ha establecido entre cuerpo nacido macho (hombre) y masculinidad, y cuerpo nacido hembra (mujer) y feminidad, como si lo segundo fuese consecuencia natural de lo primero (a la acción hombre o mujer reacciona masculinidad/feminidad) impidió visualizar que el estigma de uno de los sexos, debido a su condición de subordinado, y el estatus del otro, a partir del privilegio de mandar y ser obedecido, no responde a causas dadas por la naturaleza sino a órdenes de género establecidas socialmente que el sujeto debe cumplir so pena de ser infraccionado<sup>17</sup>.

### **1.1.1 El género como un algoritmo: ¿la inevitabilidad de ser masculino o femenino?**

El género es el cumplimiento de una expectativa. Es un algoritmo *multimodal* que se reproduce a partir de la ejecución de una serie de operaciones *básicas*, que a medida que se conforman van tornándose complejas y estructuran patrones de conducta, formas de pensamiento y modos de ser, que el sujeto asume como *propios* de su condición de hombre o de mujer, y además correctos, en tanto que son aprobados (valorados y reconocidos) por el resto de los sujetos.

El algoritmo condiciona el accionar del sujeto de tal modo, que éste identifica cuándo cumple el modelo aprehendido y cuándo se aleja temerariamente del mismo. La posibilidad de bordear la porosa frontera entre lo denominado masculino y lo considerado femenino, coloca al sujeto en constante tensión<sup>18</sup>.

El cumplimiento cabal del dictamen algorítmico avasalla (cuando no anula) la capacidad de elección –decisión– del sujeto. Ser hombre o ser mujer (deber ser masculino y deber ser femenino) deviene una obligatoriedad de acciones específicas para cada género. De ahí que la identificación de estos patrones impuestos culturalmente y luego asumidos –asimilados–, la mayoría de las veces como *naturales*, propios de cada sexo-género, posibilita la modificación del

algoritmo y la disminución del estrés que la actuación de lo masculino y lo femenino causan en el cuerpo de los sujetos<sup>19</sup>.

¿Cómo se penaliza una infracción de género? Dado que hacer género es una actividad conjunta con los demás, si lo realizamos convenientemente, al mismo tiempo mantenemos, reproducimos y legitimamos los convenios institucionales basados en la categoría sexual. Si no lo hacemos adecuadamente, se nos puede pedir cuentas (por nuestro carácter, motivos y predisposiciones) (West y Zimmerman, 1999:141). La desobediencia o el yerro se *saldan* con la exclusión, el estigma, el avasallamiento del sujeto hasta su reducción y exclusión, cuando no con su anulación de la escena social.

## 1.2 Masculinidad/es: el *eterno* imposible

Las masculinidades<sup>20</sup> pueden considerarse un tema de moda en la agenda de las políticas públicas o un tema emergente dentro de los estudios feministas en los últimos años. Término polémico o ambiguo, revisitado o redefinido, las masculinidades parecen ser el *nuevo* reto de quienes hacen estudios de género, para replantear las complejas relaciones entre las mujeres y los hombres.

Existen distintas aproximaciones para abordar el estudio de las masculinidades. Sancho *et al* mencionan:

[Una revisión] filosófica (afrentando la fundamentación de la masculinidad a partir de la racionalidad ilustrada), sociológica (explorando cómo las formas de comprensión esencialista se ha desarrollado, mantenido y perpetuado), antropológica (estudiando las variedades de las experiencias de las masculinidades en contextos especiales) e histórica (afrentando los cambios en el tiempo de las nociones y las prácticas vinculadas a formas de masculinidad) (2009:1158-1159).

Otros autores señalan que lo nuclear no radica en conocer qué es *ser* hombre sino cómo *hacerse* hombre (Vendrell, 2002) y antropológicamente, apunta el autor, existen al menos dos vías: el de la iniciación, y el camino que podríamos llamar “gradual (2002:368). A pesar de que los “ritos de iniciación” son también procesos que no marcan *de facto* el paso del sujeto de un estado anterior a uno posterior.

En todo caso, pensarse hombre, sentirse hombre, saberse hombre, actuar como hombre y ser considerado un hombre son algunas de las exigencias que *debe* cumplir todo

varón que se precie de serlo, ya que se parte del (mal) entendido que hombre y masculinidad son términos intercambiables cuando no uno mismo. Tal mandato obedece a la huidiza condición de ser hombre *verdadero*: heterosexual y viril, casi siempre de raza blanca y estatus acomodado, con voluntad de dominio y liderazgo, ajeno a las emociones y a las tareas convencionalmente asignadas a las mujeres, en ocasiones violento (Lomas, 2008).

La condición masculina en el sentido de *vir* supone un deber-ser, una *virtus*, que se impone a “eso es natural”, indiscutible (Bourdieu, 2007:67). El alejamiento de este patrón o la imposibilidad de cumplirlo a cabalidad, puede interpretarse como una carencia en la masculinidad del hombre o una disminución considerable de su virilidad.

El cumplimiento de dicho mandato obliga a los varones a emprender una carrera repleta de obstáculos cuyo premio es el estatus (movedizo) de hombre “de verdad”. Las poéticas masculinas son precisamente recursos estilísticos para hacer parecer como “obvio”, natural, esencial, lo que es producto de un laborioso esfuerzo a lo largo de una historia personal y social (Núñez, 2007:55).

La masculinidad es ante todo, asegura Ramírez, un proceso de búsqueda permanente y reafirmación constante de asimetrías y alternativas de cambio en las relaciones entre los géneros e intragenéricamente (2005:55). Hearn apunta que cualquier análisis de la masculinidad debe entenderse en el marco de la relación hombre-mujer (citado por Guevara, 2008:76) y no en un espacio vacío. Ante ello propone omitir el concepto masculinidad y abocarnos al estudio de ‘lo que hacen los hombres’. De ahí su rechazo al uso de la expresión *masculinidades* en tanto que reduce la expresión a un ámbito descriptivo y no analítico. Algo que Connell demostrará que es posible. Para el autor la masculinidad es una dimensión del orden de género que remite a una estructura de relaciones sociales (1998).

Lo cierto es que para los hombres, quedarse en el camino, no iniciar el proceso de llegar a ser hombre, disentir del mandato, acusa una merma en la masculinidad y por lo tanto expone al descrédito público ante los otros varones. Y en algunos casos también ante las mujeres, quienes también aportan ‘lo suyo’ a esa visión de *hombre* que deben tener los hombres. Tal ha sido la herencia de la dictadura del patriarcado, como señala Lomas, que ha tenido y sigue teniendo aún hoy efectos indeseables de opresión, desigualdad y violencia en la vida íntima y en la vida pública de la mayoría de las mujeres del planeta (2008:1).

Pero este régimen también ha generado efectos negativos en la vida de los varones, de modo que si han actuado como lo han hecho durante tanto tiempo es porque existe todo un sistema que los obliga (cuando el reconocimiento deja de ser privilegio) a comportarse, sentir, expresarse de cierta manera, anulando toda posibilidad de crítica o dejando poco margen de autonomía para cuestionar tal mandato o disentir del mismo, lo que desde luego, no justifica su ejercicio tiránico del poder desde su lugar de privilegio en la estructura social.

Bourdieu pone al descubrimiento la celada que se (im)pone a la masculinidad al señalar que el privilegio masculino no deja de ser una trampa y encuentra su contrapartida en la tensión y contención permanentes, a veces llevadas al absurdo, que impone en cada hombre el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad (2007:68). La masculinidad resulta una propiedad fantasmática (espectral, *existe* y es *visible* sólo entre determinados rangos, como la luz), ilusoria y fugaz que ora está, ora se diluye.

Si los estudios feministas y los de género han visibilizado y cuestionado la injusticia y la inequidad presente en las relaciones entre mujeres y hombres, los estudios sobre la masculinidad han aportado otro ángulo de esa mirada, al focalizar que esas relaciones asimétricas y huelga señalar, injustas, también se desarrollan entre varones, lo cual ha sometido a la mayoría de los hombres a una suerte de *terrorismo sexual* en donde ha habido tanto víctimas como verdugos, como expone Bourdieu:

La *virilidad*, entendida como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como aptitud para combate y para el ejercicio de la violencia (en la venganza sobre todo), es fundamentalmente una *carga* [...] el hombre “realmente hombre” es el que se siente obligado a estar a la altura de la posibilidad que se le ofrece de incrementar su honor buscando la gloria y la distinción en la esfera pública (2007:68-69).

De este modo los varones se hallan sometidos a una suerte de “efecto *tupperware*”: mostrar/demostrar sus propiedades, sus cualidades, sus ventajas de su condición hombre (por qué conviene hacerse de uno) por las cuales deben ser reconocidos como sujetos privilegiados.

Prerrogativa no obstante, fugitiva: la virilidad tiene que ser revalidada por los otros hombres, en su verdad como violencia actual o potencial, y certificada por el reconocimiento de la pertenencia al grupo de los “hombres auténticos” (Bourdieu, 2007:70). Sea a través de ritos de iniciación, prácticas violentas, violación masiva, trabajos forzados, exposición constante al riesgo, prácticas temerarias, deportes extremos, entre otros ‘deberes’ masculinos.



La posibilidad de contar con las dos visiones (la mirada feminista y la de los estudios de las masculinidades) lleva al replanteamiento de los conceptos masculino y femenino (el género) como productos culturales de cada época, por lo tanto, susceptibles de ser desmontados y reconstruidos según las demandas de justicia y equidad que exigen las relaciones humanas de los *nuevos* tiempos.

Contrario a lo que se consideraba hasta finales de la década de los sesenta, la relación hombre-masculino-heterosexual no es esencialista ni una fórmula de causa y efecto, menos aún una obligatoriedad (que no pueda ser respondida). Y aunque no se establece entre estos conceptos una sinonimia, tampoco resultan ser necesariamente opuestos entre sí. Lo que existe es una adjetivación colocada de manera arbitraria sobre el cuerpo del varón, y que igualmente de manera azarosa puede *perder*. La masculinidad es una metáfora colocada sobre el cuerpo de los varones, para dotarlos de atributos que no existen de manera *natural* sobre sus cuerpos.

La masculinidad de los hombres se asumió durante mucho tiempo como una esencia inherente a su condición de macho de la especie; de su cuerpo biológico (cromosomas, hormonas, gónadas), de su posición social (en la familia, en la escuela, en el trabajo), de su sexualidad (heterosexualidad obligatoria) y de su deseo (sexismo y homofobia).

Gutmann (1997:2) refiere que el primer concepto de masculinidad es, por definición, cualquier cosa que los hombres piensen y hagan. El segundo afirma que la masculinidad es todo lo que los hombres piensen y hagan para ser hombres. El tercero plantea que algunos hombres, inherentemente o por adscripción, son considerados “más hombres” que otros hombres. La última forma de abordar la masculinidad subraya la importancia central y general de las relaciones masculino-femenino, de tal manera que la masculinidad es cualquier cosa que no sean las mujeres. Tautología *machista* pura.

La masculinidad entendida como un conjunto de significados siempre cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros, y con nuestro mundo (Kimmel, 1997:49), ha cuestionado la idea de que la virilidad es una esencia que emerge de lo profundo de todo varón, una condición *sine cuan non* tangible y manifiesta que cada hombre debe evidenciar ante los demás, una suerte de premio (o de castigo) con el cual se nace, una propiedad innata que reside en la particular composición biológica del macho humano, el resultado de los andrógenos o la posesión de un pene, concluye el autor (1997:49).

De modo que la masculinidad no es (*sólo*) biológica ni eterna ni una recompensa ni un deber ni estática ni atemporal, sino una construcción social, un producto de la cultura con valoraciones diferentes en distintos contextos y para diversas personas; es un fenómeno sociológico: los hombres pueden cambiar tanto individual como colectivamente (Kimmel, 1997:50).

En este sentido, las masculinidades, como las feminidades, resultan ser situaciones estratégicas de los cuerpos generizados en un campo de batalla donde se libran posiciones de poder, prestigio, privilegio, en el cual un género es el que tradicionalmente ha ganado (y perdiendo, quizá sin saberlo) y otro ha resultado oprimido. Ramírez apunta:

Si la masculinidad es un proceso relacional que implica la significación del cuerpo traspasado temporalmente, el contexto sociocultural es el espacio en que tiene efecto tal dinámica. Reconocer el proceso de construcción de la masculinidad es adentrarse en diversos campos, como el laboral, el familiar, pares, que ordenan su relación con base en una connotación de género. La masculinidad incide en el sujeto y lo transforma; éste, a su vez, posee elementos que pueden modificar la estructura social. De ahí que este concepto no pueda entenderse sino como una relación sujeto-estructura indisoluble, en una dialéctica de la cual no es posible desligarse. La masculinidad es, entonces, una red de relaciones complejas de interconexión múltiple y no una relación lineal de dependencia entre estructura social y objeto sexuado (2005:55-56).

El autor apuesta por un reconocimiento de los componentes de la estructura que conforman y sitúan a la masculinidad (y a las masculinidades y a las feminidades), para no dar por hecho que la construcción de los hombres y de las mujeres es un proceso concluido, finito e irreversible. El hecho de que la masculinidad sea un producto cultural, posibilita su crítica, su deconstrucción y análisis para identificar las bases sobre las que se sostiene la idea de lo que significa ser un hombre de verdad y las argucias que deben llevar a cabo para sostener tal resultado (el efecto *hombre*). Kimmel señala que las masculinidades son relaciones de poder, una constante huida de lo femenino, una validación homosocial y una actuación homófoba, sexista y racista (1997:50). Al respecto, Foster señala:

La homofobia funciona para efectivizar el poder masculino y patriarcal al hacer una criba de los cuerpos de hombres y mujeres (aunque en una primera instancia, más los cuerpos de los hombres), para determinar no tanto cuáles merecen compartir el poder del falo, sino más bien para ver cuáles son los que pueden eliminarse, literal o figurativamente (2009b:123).

El estatus de virilidad de un hombre se rige por las normas que impone un mercado (en general, un entramado cultural en el cual se inserta un economía de los cuerpos sexuados) donde la agresividad, la competencia y la ansiedad se consideran atributos que un varón debe portar. La actuación de tales cualidades, se lleva a cabo en un escenario *generizado* en el cual las tensiones entre hombres y mujeres y entre otros varones, adquieren un significado simbólico (lo que se considera propio de unos y de otras en determinado contexto). Y estas fricciones, apunta Kimmel, sugieren que las definiciones culturales de género son puestas en escena en un terreno en disputa y son, en sí mismas, relaciones de poder (1997:50).

Estas confrontaciones medirían constantemente la valoración que cada hombre tiene de sí con respecto a otro, a partir de un parámetro denominado masculinidad *hegemónica* (Connell, 2003), esa forma de masculinidad, dominante culturalmente autorizada y autorizante, en un orden social determinado. Un estado ideal o puro de virilidad<sup>21</sup>. La actuación de los hombres normados por este referente (según su proximidad o alejamiento), los acerca (o aparta) al estatus de hombre verdadero, aunque no de manera definitiva.

Existen al menos dos vías paradigmáticas para abordar el estudio de la masculinidad, sea a través de la hegemonía o de la dominación, según señala Parrini a quien cito en extenso:

La hegemonía apuesta por una especificidad histórica para la masculinidad y una comprensión de la *apertura* de lo social (al menos en las sociedades capitalistas avanzadas y en las sociedades altamente complejas), así como por un posicionamiento contextual y variable de cualquier relación social, incluidas las de género. En tanto, la *dominación* postula un dominio transhistórico y transcultural de los hombres sobre las mujeres, y de lo masculino sobre lo femenino, no remitido a contextos históricos específicos sino a relaciones estructurales constitutivas de la cultura y de la sociedad, la dominación masculina es conceptuada como la forma modélica, y tal vez primaria, de toda dominación. No obstante, ambas perspectivas coinciden en comprender el poder como un elemento básico y conformador de cualquier forma de masculinidad, quizá la pieza más importante de su estudio (2007b:97).

Un poder con limitaciones, *frágil*. Una de las limitaciones de la masculinidad es que ésta nunca es permanente; no es posible adquirirla de una vez y para siempre, sino que es un proceso que requiere un continuo *refrendamiento* y una defensa constante de dicha posición (posesión) susceptible de ser arrebatada, y en consecuencia, *perder* la denominación de hombre. La llamada “valentía” se basa por tanto, en muchas ocasiones, en una especie de cobardía (Bourdieu, 2007:70).

Para Badinter (1993:18) la masculinidad se aprende y se construye; por lo tanto también se puede cambiar. Pero habría que tener claro, para qué se quiere esa variación. Kimmel (1997) señala que la masculinidad se reduce al cumplimiento de ciertos imperativos: repudio implacable de lo femenino, posesión del poder, el éxito, la riqueza y la posición social; la contención de las emociones y la manifestación constante de osadía varonil y agresividad (citando a Brannon:51-52). La masculinidad también es una protesta viril: no soy mujer, no soy un niño, no soy homosexual (Badinter, 2003:79). Por tanto, ser hombre significa no ser mujer. La masculinidad se define más por lo que un hombre no es, que por lo que es (Gutmann, 1997:2). Premisa aristotélica *superada*.

Ser percibido como femenino (siempre desde lo que en términos de género se considera femenino y masculino) se interpreta como no ser hombre; cualquier signo de feminidad colocado en el cuerpo de los varones, atrae una sospecha de la masculinidad de ese hombre, supone una pérdida de poder, virilidad, potencia, por lo tanto, los hombres deben repudiar constantemente aquello que los acerque o identifique con lo femenino. De suerte que la masculinidad puede asumirse como el cumplimiento de un deber. La primera obligación para un hombre es la de no ser mujer señala Badinter (1993:70). Ningún A es B, según Aristóteles. Y llevar a cabo tal demostración *justificará* las acciones emprendidas por la aplanadora del machismo.

La permanente huida de lo femenino tiene que ver con la sexualidad de los varones. Un hombre verdadero, es también un varón heterosexual. Kimmel (citando a Freud) asegura que la tarea central que cada niño debe enfrentar es desarrollar una identidad segura de sí mismo como hombre (1997:52). Por eso el niño debe romper todo nexo de identificación con la madre, enfrentarse al padre e identificarse con el opresor. El fracaso dejará de-sexuado al hombre, haciéndolo parecer como que no es un hombre total (1997:53).

Por lo tanto, es deber de todo varón renunciar a rasgos como la compasión y la ternura, la expresión de emociones, la manifestación de ciertos afectos y ceñirse a la identidad de género y a la conveniente actuación de su papel de género que le corresponde, ser un hombre 'completo'. Aun cuando esta contención o supresión de la emotividad, en todo caso, la obediencia al mandato de género, afecta el cuerpo de los varones. La identidad masculina nace de la renuncia a lo femenino, no de la afirmación directa de lo masculino, lo cual deja a la

identidad de género masculina tenue y frágil (Kimmel, 1997:54). En una frontera en riesgo de desdibujarse. La zozobra.

Pero la masculinidad también se apoya en la idea de racionalidad inherente a la condición de hombre y en ésta funda su precariedad afectiva. La Ilustración establecía una distinción tajante entre razón y naturaleza, y tal división legitimó la supremacía del pensamiento, obviamente masculino, porque según Seidler ésta es la que se relaciona con la autoridad de una 'masculinidad racional', como si los hombres pensarán en la razón como algo propio y así legitimaron la organización de la vida privada y pública a su propia imagen (2000:26).

Al apostar por la racionalidad, los hombres dejan fuera su lado emotivo, lo cual a la sazón, produce hombres *castrados*, imposibilitados para negociar (se apuesta por el enfrentamiento directo preferentemente) consigo mismos y con los demás, vulnerables a los afectos, discapacitados para reconocer en su cuerpo otras maneras de sentir. Seidler apunta que en el seno de la modernidad hemos aprendido a identificarnos como seres racionales de una manera que hace que el acceso a nuestras emociones nos parezca una amenaza, ya que puede poner en duda la imagen que aprendemos a sustentar de nosotros mismo como seres libres e independientes (2000:204).

El dilema entre razón y sentimiento genera incomodidad (cuando el sujeto se lo plantea) e imposibilita la acción. Esta incertidumbre vertebró la identidad masculina y vehicula los discursos y las acciones de los hombres constantemente expuestos a la mirada de otros hombres, y también a la de las mujeres (la de la madre, primero; la de las otras mujeres, después). La masculinidad, en este sentido, es una conducta exhibicionista y voyerista a la vez: mostrar y mirar, no para obtener placer sino para ser evaluado y en consecuencia, aprobado o reprendido; tarea exhaustiva si se considera que no cesa ni un instante.

La mirada masculina resulta ser una suerte de panóptico que observa minuciosamente cada uno de los movimientos de sí mismo y los de los otros varones en busca de elementos que trasgredan la naturaleza masculina de los mismos; cualquier rasgo que acuse feminidad debe ser desterrado del cuerpo de los varones para no ser descalificado como tal y ser expulsado del mundo 'de los hombres'. Los varones son entre sí, cancerberos que vigilan el cabal cumplimiento de los ordenamientos de género. Estamos bajo el cuidadoso y persistente

escrutinio de otros hombres. Ellos nos miran, nos clasifican, nos conceden la aceptación en el reino de la virilidad. Se demuestra hombría para la aprobación de otros hombres (Kimmel, 1997:55).

La masculinidad es una validación homosocial. Un universo social en el que se forjan relaciones privativas entre los hombres con el fin de consolidar el poder:

El homosocialismo compromete a los hombres a colaborar entre ellos en aras de sostener cierto constructo del poder, de formarse, reconocerse, corregirse recíprocamente en dicha empresa y de marginar, en los casos más agudos, de castigar a cualquier elemento social que atente contra el libre funcionamiento del poder masculino (Foster,2009c:145).

De lo anterior se desprende que no hay masculinidad sin el visto bueno de los otros hombres; por lo que ésta se convierte en una posición a defender constantemente: nuestros esfuerzos por mantener una fachada varonil cubre todo lo que hacemos. Lo que usamos. Cómo caminamos. Qué comemos. Cada amaneramiento, cada movimiento contiene un lenguaje codificado de género (Kimmel 1997:60). La necesidad continua de mostrar que se es hombre atraviesa todos los ámbitos (personal, social, privado, público) de los varones. Los marca. Los estigmatiza<sup>22</sup>.

Un hombre *marcado* por no aprobar la ecuación homosocial, raya en los defectos que conlleva el ser mujer, entra en el campo de lo indeterminado sexual: todo lo que no sea identificable como masculino pasa a ser repudiado (Foster, 2009c:145). Ser hombre implica cargar con la sospecha de no serlo o no parecerlo lo suficiente para los demás e incluso, para sí mismo. Y esta situación es la que posibilita actitudes homofóbicas, sexistas<sup>23</sup> y de racismo o discriminación.

Si la masculinidad es una aprobación homosocial, su emoción más destacada es el miedo (Kimmel, 1997:56). El temor a no ser considerado varón, el pánico a ser confundido con una mujer; la sospecha continua de no parecer lo suficientemente hombre y ser señalado como infantil e inmaduro. El terror a ser confundido con un homosexual. Este miedo explica (que no justifica) el *terrorismo sexual* que (algunos) hombres ejercen sobre otros hombres y sobre sí mismos<sup>24</sup>.

Para evitar cualquier resquicio de feminidad que ponga en entredicho el estatus de masculino y de heterosexual de un varón, se recurre al señalamiento y a la acusación del otro:

es aquél quien está *contaminado* por estar siempre rodeado de mujeres: la compañía masculina es preferible a la femenina salvo en la intimidad sexual (Lomas, 2008:4). Suele ser el otro quien porta características femeninas; son los demás hombres los que no rechazan lo suficientemente aquello que los aproxima a las mujeres; los otros son los *afeminados*.

Quien lo enuncia es comúnmente un verdadero hombre, un varón que se arroga la autoridad para desvalorizar a los otros, alguien que se erige como modelo de virilidad a ser imitado. Una masculinidad impenetrable. Un macho que sólo parece reconocer como deber y responsabilidad la erección puntualísima (Foster, 2009a:105). Tal es el juego *sucio* que juegan los hombres: juez, acusado y defensa al mismo tiempo.

El deseo homoerótico es desechado como deseo femenino, en cuanto es el deseo por otros hombres (Lomas, 2008:9). La sola suposición de ser tocado sexualmente por otro hombre, suscita en la mayoría un rechazo contundente, seguido de una desaprobación pública unánime; un reclamo violento a quien plantea tal situación aparejado con la sospecha de no ser hombre, y el desprecio tácito a quienes asumen esa posibilidad como un hecho. A los *verdaderos* hombres les gustan las mujeres *verdaderas*, al menos es lo que se afirma en voz alta, lo que acontece en la intimidad de cada cuerpo masculino puede ser otra realidad<sup>25</sup>:

La virilidad, incluso en su aspecto ético, es decir, en cuanto que esencia del *vir*, *virtus*, pundonor (*nif*), principio de la conservación y del aumento del honor, sigue siendo indisociable, por lo menos tácitamente, de la virilidad física, a través especialmente de las demostraciones de fuerza sexual – desfloración de la novia, abundante progenie masculina, etc.- que se esperan del hombre que es verdaderamente hombre (Bourdieu, 2007:24).

Ser hombre significa no ser maricón<sup>26</sup> ni bisexual, ni contemplar siquiera la posibilidad del contacto íntimo con otro hombre. Y para demostrar que se es hombre se despliega toda una gama de discursos y prácticas homófobas y sexistas, que pretenden desaparecer del cuerpo de los hombres toda asociación con lo femenino que pueda menguar la virilidad de los varones.

Para ello están los centinelas de la masculinidad; la policía social que aspira a mantener el orden en el entramado jerárquico del género (y del deseo):

El padre es el primer hombre que evalúa el desempeño masculino del muchacho, el primer par de *ojos* de varón frente a los cuales él se trata de probar a sí mismo. Esos *ojos* lo seguirán el resto de su vida. Otros *ojos* de hombre se unirán a aquellos - los *ojos* de los modelos, tales como los maestros, los entrenadores,

los jefes, o de héroes de los medios de comunicación; los *ojos* de sus pares, de sus amigos, de sus compañeros de trabajo; y los *ojos* de muchos otros hombres, vivos y muertos, de cuyo constante escrutinio su desempeño no se encontrará jamás libre (Lomas, 2008:9).

La masculinidad es una actuación, un *performance*, una repetición de actos ensayados y aprehendidos en el cuerpo, una performatividad en términos butlerianos:

Performatividad es repetir las reglas mediante las cuales nos concretamos. No se trata de una construcción absoluta de una persona sexuada genéricamente, sino es una repetición obligatoria de anteriores normas que configuran al individuo. Estas normas conforman y delimitan a la persona y son también los recursos a partir de los cuales se inicia la subversión y la resistencia. En consecuencia, el género es performativo ya que es el *efecto* de un régimen que establece las diferencias de género de manera coercitiva (en Fonseca, 2008:297-298).

Esta suerte de conducción voyerista (se actúa para sí mismo pero sobre todo para los otros) posibilita que el sujeto sea juzgado como un cuerpo de un sexo y género o de otro, y al mismo tiempo para convencer y/o contener el asedio (social, sexual) de los demás. Butler insiste en que las normas de género funcionan exigiendo la encarnación de algunos ideales de feminidad y masculinidad, que casi siempre van unidos a la idealización de la unión heterosexual (citada por Fonseca, 2008:297).

La masculinidad es a la vez el uso y abuso de muchas máscaras. Un carnaval constante. Las máscaras masculinas nos revelan que los varones son otra cosa distinta de lo que parecen representar, y que esa otra cosa es sospechosa en tanto que inconsciente, desconocida e incierta (Gil, 2006:39-40). Lo cual no reduce al género en una mera actuación circense o teatral sino que es una representación regulada desde afuera (la sociedad, la cultura) y desde adentro (lo permitido y lo prohibido de lo masculino y lo femenino interiorizado por el sujeto). Un efecto centrípeto y centrífugo. Butler señala

El género es performativo puesto que es el efecto de un régimen que regula las diferencias de género. En dicho régimen los géneros se dividen y se jerarquizan de forma coercitiva. Las reglas sociales, tabúes, prohibiciones y amenazas punitivas actúan a través de la repetición ritualizada de las normas. Esta repetición constituye el escenario temporal de la construcción y la desestabilización del género. No hay sujeto que preceda y realice esta repetición de las normas. Dado que ésta crea un efecto de uniformidad genérica, un efecto estable de masculinidad o feminidad, también produce y desmantela la noción del sujeto, pues dicho sujeto solamente puede entenderse mediante la matriz del género (2002:7).



Lo que llamamos masculinidad, afirma Kimmel, es a menudo una valla que nos protege de ser descubiertos como un fraude, un conjunto exagerado de actividades que impide a los demás ver dentro de nosotros, y un esfuerzo frenético para mantener a raya aquellos miedos que están dentro de nosotros (1997:56).

La masculinidad es un dique que contiene el deseo de los hombres, y que mantiene a distancia el *rumor del oleaje* del deseo de los otros varones. Cualquier intento de invasión, de ser penetrado, exige su defensa. Ya en el imperio romano la penetración era entendida como una pérdida señala John Boswell:

Penetración y poder formaban parte de las prerrogativas de la élite dirigente masculina; ceder a la penetración era una abrogación simbólica del poder y de la autoridad". Se entiende que, desde esa perspectiva, que vincula sexualidad y poder, la peor humillación para un hombre consiste en verse convertido en mujer (en Foucault, 2007b: 36).

Para la mayoría de los varones, sólo existe algo 'peor' que ser homosexual: ser mujer. Y por ello realizan toda suerte de acciones y discursos que alejen a los hombres de la feminidad, aun cuando para llevar a cabo dicha empresa se recurra constantemente al ejercicio de la violencia.

Los hombres están más dispuestos que las mujeres a aceptar mitos y creencias que justifiquen dicha violencia (Flood, 2008:164). De ahí que la violencia es, a menudo, el indicador más evidente de la virilidad (Kimmel, 1997:58); la supremacía de la masculinidad está en su fuerza espermática (Foucault, 2007b:105), la fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que se prescinde de cualquier justificación (Bourdieu, 2007:22), esto es, se entienden y se asume la masculinidad como un orden dado que antecede a los sujetos y que es inamovible. La visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla, concluye Bourdieu (2007:22).

La violencia es construida socialmente, en el sentido de que cada orden social establece las condiciones en que se puede construir la violencia de forma justificada (Martín-Baró, 1983:376). Y si ésta constituye la argamasa que mantiene la cohesión del tejido social, parece que no existe posibilidad de ser conformados y de actuar sin manifestarnos violentos y violentados, ya en la práctica o en y desde los discursos; la masculinidad es siempre un régimen de discursividad, se es *machista* en tanto hombre y se es hombre en tanto sí mismo (Parrini,

2007a:145); y en el exceso o en la falta, los hombres no “machos” se caracterizan por su carencia (Garriaga, 2006:9).

Esta violencia está dirigida no solamente a los hombres, sino también hacia a las mujeres, con la finalidad de ser más ostensible quién es el hombre más masculino, quién detenta el poder. Este abuso estructuralmente previsto, esta usurpación del ser, acto vampírico perpetrado *para ser hombre* y tiene un doble vínculo: ser autoridad moral y poder al mismo tiempo (Segato, 2003:38). En este caso la agresión contra las mujeres funciona como elemento cuantificador de la hombría de los varones. La violencia masculina es endémica (Clare, 2002:62), pero su actuación sólo evidencia la existencia de una masculinidad fragilizada (Segato, 2003:37).

La fuerza aplicada sobre los cuerpos puede atomizarlos, romper las estructuras que mantienen su unicidad, y en el caso de los varones, la imposición del género y el deber de cumplir los mandatos de género, terminan por destruir (de distintas maneras) el cuerpo masculino que pretendían edificar.

### **1.2.1 La masculinidad: esa condición *frágil***

Ser hombre (parecerlo y ser reconocido como tal) es una empresa compleja. La masculinidad es un trofeo que se gana (o se pierde) en la batalla. En la lucha directa, en el albur, en las relaciones de poder cotidianas, en el ejercicio de la sexualidad, en el desprecio al otro, en la seducción y la conquista de las mujeres, incluso en su rechazo, en el chantaje o en la negociación.

En el juego (fútbol predominantemente), en la velocidad (atletismo, carrera de autos, de motos, boxeo), en el aula, en la cantina, en la cama, en la cárcel, en la guerra. Todo escenario (donde el varón está expuesto) es susceptible de convertirse en un *ring* donde se bate a duelo por el refrendo de la masculinidad, aún más en lo que respecta al deseo sexual; porque un hombre (verdadero) no debe admitir que se le mire como objeto de placer, no puede aceptar reconocerse como objeto en esta relación que siempre se piensa de dominación: no puede ni debe identificarse con ese papel (Foucault, 2007a:203), de otro modo se *feminiza*.

Por ello las prácticas sexistas son también situaciones comunes en la vivencia de la masculinidad, la cual se exagera con la finalidad de rebajar a las mujeres, excluyéndolas de la

esfera pública e instándolas con frecuencia y de múltiples maneras, a su reclusión en el espacio privado, las descalificaciones cotidianas en el lenguaje; situaciones que se hacen extensivas a otros varones que carecen de poder (o están imposibilitados para ejercerlo) o de los atributos de la masculinidad hegemónica; por eso es común que se recurra a la negación de la hombría de los otros hombres. Para Bourdieu la virilidad es un concepto eminentemente *relacional*, construido ante y para los restantes hombres, y contra la feminidad, en una especie de *miedo a lo femenino* (2007:71).

Ser un *verdadero* hombre conlleva no únicamente una considerable inversión de energía sino también la habilidad y la destreza para saber colocarse en la mejor posición del juego, y desde ese alcázar defender el ansiado y siempre huidizo estatus de hombre de “verdad”.

Por ello, la palabra masculinidades suele remitirnos de manera automática a pensar en hombres. La experiencia cotidiana ha posibilitado que establezcamos una serie de relaciones concatenadas entre unas causas y sus consecuencias, de analogía entre unos objetos con otros, o de propiedades intrínsecas de los sujetos o de las cosas. De este modo, valoramos la masculinidad como una cualidad inherente de la condición del ser hombre.

Ser hombre es ser masculino y entonces masculinidad es lo relativo a los varones. El círculo se cierra y nada hay más que discutir desde esta lógica aristotélica. Sin embargo, los estudios de género primero, y los *Men's Studies* posteriormente, han puesto énfasis en la elaboración y actuación de las masculinidades, y señalan que los hombres también se construyen históricamente, y que la masculinidad es una adjetivación con un significado variable. Ser hombre tiene un valor específico o muchos, según el contexto en el que se defina. El sujeto hombre/masculino, está pues condicionado por el tiempo y espacio en que se le identifica o sitúa.

El cuerpo es lugar de donde supone surge la verdadera masculinidad ya sea que impulse y dirija la acción o que la limite (Connell, 2003:73). Es esa materialidad *perimetrada*, atravesada por deseos, necesidades y tensiones la que porta y aporta una serie de atributos (impuestos) que adquieren significación y revelan u ocultan, información del cuerpo mismo.

El cuerpo de aquel que ha nacido macho (cromosomas XY, testículos y testosterona fluyendo en la sangre) tiene desde el principio de su existencia (cuando se sabe que será niño),

debido a la estructura del género, una serie de disposiciones y dispositivos que deberá cumplir por el mero hecho de haber nacido tal.

El cuerpo de los hombres está llamado (en la mayoría de las culturas) a ser una máquina que debe manifestarse de máxima potencia, a dar el mayor número de rendimiento en la totalidad de las tareas que desempeña a lo largo de su vida; en especial en el terreno sexual y laboral. Ser una armadura impenetrable para los sentimientos y manifestaciones de afecto, menos aún con otros varones. Un paisaje que no sufre modificaciones, un guerrero invencible o que en situaciones límite no se acobarda, muere peleando. Héroe e iluso, redentor o abyecto, los varones mantienen un compromiso constante con su contención. Una imagen que debe mantenerse dentro del espejo susceptible a fragmentarse. Ser hombre se interpreta como un cuerpo que no debe rebasar los límites de su corporalidad en la que se encarna lo social; no ser el género *débil*.

El hombre está *obligado* socialmente a estar siempre dispuesto para la batalla, para el servicio, para la acción. Connell señala que el cuerpo “funciona” y “opera” (2003:76). Y debe hacerlo convenientemente para que mantenga su estatus de máquina. El cuerpo de los varones como mecano indestructible.

Es también el cuerpo, el lugar donde cobran sentido las restricciones que las sociedades imponen a la materialidad de las mujeres y a la de los varones. Disciplinas y regímenes que obligan a una forma de pensar el cuerpo y actuarlo, maneras de hacer o no ser. Leyes que represalian, algunas veces, el deseo de los cuerpos. Técnicas que lo embellecen o potencializan. Lo degradan o lo anulan. El cuerpo como territorio de guerra y la frontera. Geografía y armisticio. Placer o castigo.

Los cuerpos, en su carácter de cuerpos, son importantes. Envejecen, se enferman, disfrutan, se reproducen, constituyen geometrías y volúmenes que dan cuenta de su presencia en el espacio social y sexual. Tanto la experiencia como la práctica posee una dimensión irreductiblemente corporal (Connell, 2003:81). Por ello la experiencia del cuerpo es con frecuencia, un eje de la identidad. A partir de las vivencias registradas en la memoria y materializadas en el cuerpo, los sujetos van conformando un lugar en la sociedad, situándose frente a sí y delante de los demás; adquieren una visión que permite identificarse desde un punto en relación (asociados o confrontados) con los demás. Para Butler

[...] los cuerpos no sólo tienden a indicar un mundo que está más allá de ellos mismos; ese movimiento que supera sus propios límites, un movimiento fronterizo en sí mismos, parece ser imprescindible para establecer lo que los cuerpos “son” [...] podemos sugerir que los cuerpos sólo surgen, sólo perduran, sólo viven dentro de las limitaciones productivas de ciertos esquemas reguladores en alto grado generizados (2005:12, 14).

Los hombres aprenden muy pronto que su apropiación de la realidad está atravesada por las experiencias corporales (no es que el de las mujeres no padezca esta transición en la adquisición de su género; sino que en el caso de los varones, la demanda de la sociedad urge a hacerlo más visible, ostentoso) que le otorgan un reconocimiento (o por el contrario, una desvalorización) por parte de otros hombres (preferentemente).

“No llores, aguántate como los machos”; “párate bien, derecho”; “aprieta duro, cabrón”; “*amachina*; no te rajes”, “los hombres pegan con el puño”; “los hombres mandan, las mujeres obedecen”, son expresiones que desde pequeños los varones van incorporando a sus experiencias cotidianas y las van encarnando en su cuerpo, se incardinan<sup>27</sup>, y van modelándoles su materialidad expresada en términos de masculinidad.

De manera que “eso que es propio de los hombres” va adquiriendo una naturalidad que poco a poco borra la frontera entre lo nato y lo conquistado, lo nacido y lo impuesto. El género masculino es (entre otras cosas) una forma de sentir en la piel, ciertas formas y tensiones musculares, ciertas posturas y formas de moverse, ciertas posibilidades en el sexo (Connell, 2003:83). Y agregaría, también ciertas maneras de sentir y evadir el dolor, la afectividad, la incertidumbre.

Por ello los varones *eligen* prácticas y discursos que son valoradas favorablemente por otros hombres (sobre todo), profesiones y deportes que ponen a prueba esa materialidad reforzada, la máquina invencible, la armadura impenetrable. La penetración implica que la superficie del cuerpo es atravesada, afirma Prieur (2008:309). Y dejarse penetrar significa no ser hombre sino cualquier otra *cosa* (asociada con lo femenino).

En cambio el hombre que penetra, no es transformado por el acto; su cuerpo permanece intacto (Prieur, 2008:311). La penetración, sobre todo cuando se ejerce sobre un hombre, confirma la *libido dominandi* que nunca desaparece por completo de la libido masculina (Bourdieu, 2007:35). Ser masculino es derribar al otro y erigirse sobre sus ruinas.

Esta concepción de lo masculino, de lo propio de los hombres, coloca a los varones en una posición muy vulnerable, pues al darle a la masculinidad un carácter movedizo, fugaz, los obliga a estar alerta constantemente, a refrendar el estatus de hombre masculino. O en su defecto, negociar con otros varones la imposibilidad de demostrar de manera continua el lugar alcanzado; en caso extremo, renunciar a la posibilidad de hacer ostentación de la masculinidad y defender otras formas de ser hombre.

La *masculinidad* es un concepto inherentemente relacional, insiste Connell, no existe sin la *feminidad*. Y planta cara a definiciones esencialistas, normativas y semióticas que no consideran el género como una estructura social. El género es una práctica social que se refiere constantemente a los cuerpos y a lo que éstos hacen; no es una práctica social que se reduzca únicamente al cuerpo (2003:109).

El cuerpo es una materialidad en la que no únicamente se interpreta el sexo y el género, también es posible leer la edad, la raza, la clase social; una serie de marcas que lo sitúan y lo sitúan continuamente, trazos que otros varones interpretan, y activa una maquinaria que se traduce en posiciones de privilegio, reconocimiento o de exclusión, que coloca en el lugar del marginado o de quien detenta el poder, adentro o afuera del universo masculino.

Connell afirma que las prácticas que se reflejan en el cuerpo y se derivan del mismo forman -y se forman- por estructuras que tienen peso y solidez históricos. Lo social posee su propia realidad (2003:99). Por ello, cuando en los estudios de masculinidad se habla de *hegemonía*, se está entendiendo, en último término, *dominación* (Parrini, 2007b:113).

De modo que el cuerpo, materia gobernada por las leyes físicas, es a su vez *rebén* del contexto histórico social en el que se materializan aquellas prácticas consideradas propias de las mujeres o propias de los varones. Así, las prácticas que construyen la masculinidad -y la feminidad- son ontoformativas –señala Connell– prácticas que se reflejan en el cuerpo y se derivan del mismo, constituyendo un mundo que tiene una dimensión corporal, pero que no está determinada biológicamente (2003:100). Esta imposición del género, parece que condena al cuerpo un determinismo social (y sexual). Sin embargo, existen resistencias.

Bourdieu asegura que la fuerza especial de la sociodicea masculina procede de que acumula dos operaciones: legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza

biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada (2007:37). La masculinidad es una figura retórica inscrita sobre un cuerpo para renombrarlo y trascenderlo. Nominación que puede ser removida en cualquier instante (no sin resistencia, desde luego).

### 1.3 Femenidad/es: yo no soy (la) otra (mitad)

Si la masculinidad es como una propiedad holográfica, que está y no a la vez, colocada sobre el cuerpo de los hombres, pero tiene efectos (inmediatos) en los discursos y en las acciones que los varones ejecutan con y desde *su* cuerpo, entonces, ¿qué es la feminidad? ¿Es una propiedad inherente al cuerpo de las mujeres? ¿Es una construcción cultural, histórica, social, que *generiza* a un cuerpo y lo nombra *femenino*? ¿La feminidad tiene efectos similares sobre el cuerpo de las mujeres como la masculinidad los tiene sobre el cuerpo de los hombres? ¿Es posible hablar de *feminidades*?

¿Quién determina lo que es o no femenino? ¿Cómo es una mujer *femenina*? ¿Existen mujeres “de verdad” como hay hombres “verdaderos”? ¿Es la feminidad un concepto *relacional*? ¿Cómo se construye la feminidad y cómo modela el cuerpo de las mujeres? ¿Para qué se feminiza un cuerpo?

La pretensión de definir lo *femenino* acusa, apenas sin decirlo, la búsqueda de una esencia que emerge y cubre al cuerpo de las mujeres, una propiedad inherente a la materialidad nacida hembra cuyas glándulas además de producir hormonas, segregan la feminidad como una savia que *feminiza* el cuerpo del sujeto denominado mujer. Pero la feminidad no es una sustancia constitutiva de las mujeres sino una manera de nombrar un lugar en el entramado social.

Siguiendo el esquema dicotómico que prima en el pensamiento occidental, es posible señalar que lo femenino se ha construido (y se construye y reproduce, al igual que lo masculino), con base en diferencias biológicas y anatómicas visibles, ostentosas (ostensibles) del cuerpo de la (nacida) hembra, devenida (construida) mujer. Por lo tanto, lo que llamamos femenino se asocia al cuerpo de “la mujer” (Jiménez, 2008:7), de manera insoslayable.

No obstante, para que tal efecto se produzca en la materialidad de las mujeres (tú eres mujer, tú eres femenina) se requiere la validación de las otras y de los otros. La feminidad pasa por el visto bueno de otras mujeres y del de los varones, una certificación que es consecuencia

de las diferencias anatómicas entre los sexos (Rubin, 2003:67). El reconocimiento de que lo ‘femenino’ es una construcción social, que como tal es real pero también dinámica, somete a variaciones condicionadas por esa misma realidad construida, lleva a que se ponga de manifiesto las distintas interpretaciones, que se han elaborado y siguen elaborándose, sobre lo femenino (Jiménez, 2008:7).

Al igual que los varones, las mujeres no solamente son clasificadas a partir de sus componente biológicos y/o fisiológicos, sino también a partir de sus ideas, discursos y acciones, muchas veces contenidos, represaliados, negados, condicionados, impuestos, desvalorizados, cercenados o simplemente silenciados, según el contexto en que esta interacción entre unas y otros se produzca. Es decir, las mujeres, también son definidas según la mirada *situada* de quien las observa<sup>28</sup>.

Para Serret, más que una feminidad, lo que existe es una idea de feminidad que no está remitida a las mujeres, sino que éstas se constituyen como tales –con un imaginario peculiar en cada sociedad– *por su referencia* a la simbólica de la feminidad (2001:30). La identidad femenina (la autopercepción de alguien como perteneciente al genérico *mujeres*, más la percepción social de *lo que son las mujeres*) es la traducción imaginaria de un ordenador simbólico primordial (Serret, 2001:31).

Mientras que la masculinidad es lo deseable, el reino de lo posible; la feminidad, por una manipulada oposición es representada como aquello de lo que hay que huir, lo rechazable. Para Bourdieu, es como si la feminidad se resumiera en el arte de “empequeñecerse”, las mujeres permanecen encerradas en una especie de cercado invisible que limita el territorio dejado a los movimientos y a los desplazamientos de su cuerpo (2007:43). Existe una suerte de tendencia a la inmovilización de las mujeres. Esto se aprecia en las posturas que adopta el cuerpo de las mujeres, el tipo de vestimenta, el calzado que utiliza o se niega a emplear, los accesorios que portan, entre otras reglas que se cumplen sin necesidad de prohibir (abiertamente) nada<sup>29</sup>.

Esta condición de so/portar el cuerpo como si fuera de otro (en constante disposición para los otros), va a ser una cualidad que algunos discursos masculinos celebrarán como elemento de feminidad de y en las mujeres, así, según Izquierdo, el cuerpo femenino se convierte en el medio de expresión de los valores dominantes. Se experimenta como ajeno,



como un encierro o una limitación, como un enemigo, o una amenaza para el autocontrol (1999:100). Otra cosa es que las mujeres se lo crean.

Para explicar esta dinámica que funda, mantiene y recrea la idea de lo femenino como una amenaza para el poder que ejercen los hombres, hay que reparar en lo que Serret denomina la simbólica del género, aquella que organiza *el mundo* a partir de una carga libidinal, donde se implica la variable del deseo. Mismo que reproduce las asociaciones binarias que remiten a orden-caos, luz-oscuridad, adentro-afuera, cultura-naturaleza (2001:29), es decir, a esas dicotomías que encierran y cierran toda posibilidad de incluir un tercer elemento que favorezca una variación en la manera de ver las dinámicas entre las mujeres y los hombres, de entender el orden cultural, de romper la continuidad de la desigualdad en la que se convierte generalmente una exclusión.

Serret señala que esta simbólica reproduce la idea de que lo femenino no sólo encarna lo Otro, sino que también representa la profunda atracción que ese reino del sinsentido ejerce sobre el de la cultura, atracción que debe ser dominada y regulada para cumplir el doble propósito de reproducirse y no desaparecer (2001:29-30). Butler coloca lo femenino en la frontera, en una línea que comunica (o *torpeda*) realidades opuestas y reduce el cuerpo de la mujer a una máquina procreadora que carece de género, es decir, de feminidad (2005:77).

La (idea de) feminidad, al ser una construcción social, hace posible desmontar (no sin resistencias) las concepciones elaboradas respecto a cómo *debe ser* una mujer y qué es lo femenino y reconstruir otras que sin caer en esencialismos, permita a los cuerpos moverse con libertad. La misma distinción entre naturaleza y cultura es producto de una convención cultural, de un acuerdo que ha repartido dones inequitativamente puestos en prácticas constantes en un *ring* cotidiano. De modo, que lo femenino como lo masculino acontecen en un escenario donde *exhibicionista y voyerista* se complementan (cuando no se destruyen).

La masculinidad y la feminidad son pactos de conducta pero también maneras de ser, formas de desear y estrategias de resistencia asumidas desde el cuerpo para enfrentar a otros cuerpos. El género es un lenguaje de la materialidad y psique y afectos que conforman al sujeto. La feminidad tiende a construirse a partir de la afectividad y la ternura (Bernal y Tomé, 1996:63-64) anclándose así, a toda suerte de determinismos culturales que no obstante, son vistos y asumidos como de orden natural. Al respecto Orbach y Eichenbaum refieren:

Las mujeres buscan inconscientemente en los hombres el apoyo afectivo, los cuidados maternos que asociamos con la feminidad, junto con la separación y la diferenciación que asociamos con la masculinidad [...] *como si las mujeres quisieran encontrar en las mujeres la capacidad de diferenciación que parecen tener los hombres, y quisieran que éstos tuvieran la capacidad de identificación y las antenas emocionales que tienen las mujeres* (1988:201, 205; cursivas en el original).

La feminidad como la masculinidad son rasgos del carácter o el aprendizaje de roles sexuales y sociales, que se aprenden durante la infancia y la adolescencia para después desarrollarlos en la edad adulta (Recio y López, 2008:249). De manera que así como la masculinidad se des/aprende, la feminidad también constituye un proceso de construcción del sujeto nacido *mujer* (no abundaré acá en el caso de la transexualidad o el transgénero por no formar parte de los objetivos de esta investigación) situado en un contexto social, cultural, político y económico específicos. De la feminidad parece no quedar salva ninguna mujer. Siendo su rasgo más evidente la maternidad: ‘una se realiza como mujer cuando tiene un hijo’, se suele escuchar decir a mujeres, e incluso a algunos varones refiriéndose a la mujer idónea.

De tal suerte se asume la feminidad que parece que viene *pegada* al cuerpo de la nacida hembra y se le *asigna* de manera *natural* como un atributo en el que tiene que *adiestrarse* a partir de una gama de acciones, sensaciones y deseos condicionados (coaccionados y limitados) y que debe refrendar en el embarazo y después del parto. E incluso a lo largo de su accidentado camino como madre. La gracilidad en la infancia y el decoro que se le exige a la joven devienen entrega sin medida en la maternidad. Recio y López agregan que el juego de las niñas se relaciona en función a una segunda persona (la muñeca); [mientras que] los niños son “los héroes” de su propio juego (2008:253). Porque para eso ha sido socialmente construida la niña, para dar vida, cuidarla y hacerla prosperar, aun a costa de la dignidad y vida propias.

Lo femenino se ejerce bajo distintos grados de presión social que obligan a representar el papel de “mujer”. La feminidad de las mujeres como la masculinidad de los varones, resultan etiquetas que signan el destino de los cuerpos sobre los que descansa el género: los marca, los incluye o margina, los reproduce o reduce para su posible eliminación, los forma y norma, genera tensión en ellos y los fuerza a asumir una sola forma de deseo. Y con la asignación (imposición) de la feminidad y de la masculinidad viene la heterosexualidad. El género plantea una manera simplista (reduccionista) de vivir el cuerpo.

Izquierdo asegura que la diferencia anatómica, en los orígenes del ser humano, podría haber facilitado que se establecieran relaciones sexuales de tipo heterosexual, dado que así los individuos podían distinguir el sexo de quien elegían como compañero erótico, permitiendo así reproducción de la especie (1999:87). El cuerpo como pretexto en el que se escribe (y prescribe) el género. De manera que es la materialidad la que *condena* a los sujetos a un algoritmo presuntamente inalterable: deberes para unos y para otras sin (supuesta) resistencia. Así, el cuerpo femenino se convierte en el medio de expresión de los valores dominantes. Se experimenta como ajeno, como un encierro o una limitación, como un enemigo, o una amenaza para el autocontrol (Izquierdo, 1999:100)<sup>30</sup>.

Pero esa cosa (sic) llamada la feminidad es una cosa muy diversa, señala Jiménez (200:8). Y por tanto, lo femenino no existe como entidad única e inmutable, absolutamente limitada por la biología. Por eso conviven una feminidad hegemónica, simbólicamente subordinada a la masculinidad, y feminidades subalternas que, de una u otra forma se oponen a esas sujeciones. ¿Cómo resisten estas feminidades a la feminidad hegemónica y a las masculinidades? ¿Cómo son estas feminidades en resistencia?

Las investigaciones en EEUU y Latinoamérica evidencian que las mujeres heterosexuales, académicas y profesionales ocupan mayores posiciones de poder y de dominio, que las alcanzadas por los hombres no calificados, afeminados y homosexuales. En este sentido la “normativa heterosexual” desestima y/o devalúa los “estilos-roles masculinos heterosexuales” (Lizana, 2008:137). Así mismo, los valores masculinos quedan reforzados cuando los ponen en práctica las mujeres (Orbach y Eichenbaum, 1988:140). Lo que muestra que en la subordinación de las feminidades bajo la masculinidad hegemónica (y otras masculinidades subalternas) existen también grados de sujeción en los que prima además de la sexualidad y el género, la clase social, el color de piel, la raza, la edad, entre otras variables que porta el sujeto.

Según Recio y López, las feminidades también han sufrido cambios y son cuestionadas desde distintos frentes. Las nuevas formas de feminidad presentan a una mujer independiente, formada profesionalmente y personalmente ella decide con su vida, sin condicionarse a un varón y si lo hace es por voluntad propia, por amor (fruto de la cultura) (2008:256). Pero, ¿dónde quedan aquellas mujeres que por múltiples razones no pueden ser independientes,

formarse ni elegir para ellas lo que deseen de su existencia? ¿Son por ello mujeres no femeninas o menos femeninas? ¿Qué lugar ocupan los (¿antiguos?) atributos de la feminidad: sensible, cariñosa, comprensible, amable, respetuosa, dependiente, sumisa, débil, coqueta, trabajadora, maternal en estas *nuevas* maneras de asumir lo femenino?

Si lo femenino remitía a la vulnerabilidad asumida y entonces, manifiesta, a la espera de ser socorrida o en alerta para hechizar, ¿qué hay entre esa *nueva* feminidad que se autodetermina y aquella que aún está lejos de asumir el control de su existencia? ¿Naturaleza o cultura? Amigot señala que si el ejercicio de la feminidad es defensivo (mostrar que no se sabe, seducir de la manera adecuada, “disfrazarse de algo inocente e inofensivo”), si es una *mascarada*, la feminidad se muestra como una actuación que se ha desprendido de sus anclajes esencialistas (2007:213, cursivas mías). ¿Es cierto que la feminidad y la masculinidad han conseguido desmarcarse de su condición de *natural*?

*En el siglo de las mujeres*, Camps expone una situación a considerar que habría que mirar con una visión crítica respecto al papel que juegan las mujeres frente al cambio de paradigma de la feminidad:

Si la mujer se integra en la sociedad de una forma más plena de cómo lo ha venido haciendo, gana la libertad que nunca tuvo. Pero sería una lástima que esta sociedad, ya no exclusivamente masculina, siguiera con los desvíos propios de la masculinidad y sin recibir ninguna savia que diluyera su machismo. Sería lamentable que las mujeres se limitaran a copiar el modelo masculino. Lo que, por otra parte, es la vía más fácil para ser aceptadas (1998:18).

La paradoja con la que se enfrentan las mujeres no debe ser motivo para detener el empuje que el trabajo de muchas y algunos ha venido realizando desde hace tiempo y que siguen llevando a cabo cotidianamente. En este sentido, la autora propone rescatar valores que se han atribuido a la feminidad y enseñarlos a los varones y tomar cualidades de éstos para compartirlos con las mujeres, de suerte que se construyan relaciones basadas en habilidades e instrumentos que devengan en afectos y no en propiedades (o carencias) que insten a la competencia o al conflicto. E incluso al revanchismo<sup>31</sup>. Para Camps:

*Feminizar* a los varones y, por extensión, a la sociedad, podría significar asimismo transformar la manera de hacer política. Transformar la dicotomía entre lo público y lo privado [...] es sólo cuestión de modificar las prioridades y la jerarquía de valores. Hacer que la conciliación, el diálogo y, en definitiva, el pragmatismo venzan sobre la agresividad y la lucha partidista (1998:19-20; subrayado mío).

Y lanza un reto por demás posible como deseable: hacer justicia no significa igualitarismo, sino *tratar diferente a los diferentes*: (1998:32).

### 1.3. 1. “¿A quién importa lo que piensa una niña?”<sup>32</sup> La construcción de las feminidades

Las feminidades se configuran desde la culpa hasta la liberación del propio cuerpo, pasando por procesos de asimilación, crítica y reacción a los mandatos de género a los que están sometidos las mujeres (como lo están también los hombres), bordeando fronteras y desestabilizando patrones de conducta y de pensamiento que se asumen como naturales.

“Castígame, castígame, me equivoqué, me equivoqué: seré tu niña buena”, cantaron entusiastas muchas mujeres mexicanas (y quizás otras latinas) en 2005 en voz de una actriz devenida cantante<sup>33</sup>. De este modo, aconteció aquello que no está escrito pero sí sobrentendido por las mujeres desde la infancia: serás una niña *buen*a. La melodía que refiere una súplica de perdón y la solicitud de castigo por el error cometido (‘me voy a morir de amor, por todo lo vivido’) convirtieron el tema en un éxito, y corroboraron el cumplimiento de los esquemas del género, pero no como una inevitabilidad *natural*, sino como consecuencia de un adoctrinamiento mediático constante.

La repetición de la melodía por todos los medios y soportes posibles, mantuvo actualizado el discurso de “niña mala que merece *su* castigo y consigue el perdón sólo si se arrepiente”. De esta manera casi lúdica (mas no por ello menos aleccionador) se refuerza la idea de que la feminidad se construye desde un cuerpo de mujer que *debe ser* (y constantemente es) re/educado, para ser bueno, contenido, disponible y heterosexual, se entiende. Butler señala que la sexualidad hegemónica nace y se instituye en el acto mismo del discurso (‘seré una niña buena’), mismo que es un acto corporal con consecuencias lingüísticas específicas (‘me equivoqué, castígame’) (2001:24).

Es común definir a las mujeres como maliciosas y provocativas, lo que obliga a mirarlas bajo constante sospecha. Este comportamiento crea escuela. Los hombres aprenden que la manipulación y el engaño forman parte de la feminidad. Lo que resulta peligroso porque caricaturiza las nociones de feminidad y de mujer (Brown, 2003:1)<sup>34</sup>. Las reduce.

Brown también refiere que se han escrito muchos libros sobre las pandillas de chicas y el comportamiento violento de las niñas, pero advierte que estas imágenes reproducidas por la

prensa han creado estereotipos *racializados* y plantean la situación como un problema de las niñas de color (2003:13)<sup>35</sup>. Al colocar el problema de la violencia en el color de la piel, se dejan fuera otras variables que conforman el cuerpo de los sujetos, y se visibiliza (aun cuando se evita verlo así) el papel que los medios de comunicación tienen en la construcción de la feminidad y de la masculinidad y sus manifestaciones.

Es un hecho que las chicas crecen viendo programas de televisión (caricaturas, sobre todo) con un claro sesgo de género: las niñas aprenden a ser niños, pero los niños nunca se ven aleccionados para llegar a ser niñas<sup>36</sup>. Vivimos en un mundo monopolizado por lo masculino (Brown, 2003:20)<sup>37</sup>. Y desde ese lugar se las construye. Pero no solamente las mujeres no nacen por generación espontánea, también los varones son producto de un modelado social.

Sin embargo, una nueva hornada de mujeres, cantantes en este caso, da cuenta de distintas formas de feminidad que si bien inevitablemente pasan por el cuerpo (¿existen otras vías no corporeizadas?), desde ese lugar se responde al poder masculino, ora legitimándolo, ora subvirtiéndolo. Muñoz y Arraut aseguran:

Por mucho que Rihanna cante "Yo nunca hago el papel de acosada / prefiero ser el acosador", hay voces que precisamente acusan a algunas de estas poderosas mujeres de ponerse al servicio del patriarcado al hacer suyos recursos de la narrativa machista. Es el caso de la rapera Nicki Minaj, que reivindica la feminidad empleando viejos chascarrillos propios del *gangsta rap* más misógino. ¿Pero existe una postura feminista viable en el género sin recurrir (o incluso, parodiar) a los tópicos? Según la especialista Menda Francois, sí. Y cita como ejemplo un verso de Lauryn Hill: "Mientras tú imitas a Al Capone / yo seré Nina Simone y me cagaré en tu micrófono". La frase, asegura, representa una crítica legítima a la hipermasculinidad y el falocentrismo que domina el hip-hop (2011:47).

¿Son válidas estas maneras de enfrentar lo masculino? ¿Existen otras formas de contestar al poder sea masculino o femenino (en todo caso muchas veces machista en ambos frentes)? ¿Al emplear como recurso de resistencia el propio cuerpo y consignas sexistas, las mujeres no refuerzan aquello que se quiere desestabilizar? ¿Es precisamente de este modo como se alcanza mejor la provocación? ¿Consiguen permeabilizar en el imaginario de las chicas y en el de los chicos expresiones *alternativas* de lo femenino? Muñoz y Arraut concluyen:

En todo caso, nadie puede negarles el alfa a estas hembras. Ya sea mimetizándose con el género masculino o haciendo lo contrario, entre todas han construido una identidad colectiva con un alentador discurso en positivo. "Algunas mujeres eligen perseguir a los hombres y otras eligen perseguir sus

sueños. Si no sabes qué camino tomar, recuerda que tu carrera nunca te despertará de la cama para decirte que ya no te quiere", defiende Lady Gaga (2011:48).

Lo cierto es que desde este frente es posible visibilizar lo porosa, deslizante, ambigua y relativa que es la frontera entre lo masculino y lo femenino, y entre las distintas posibilidades de entender, asumir y vivir la feminidad: "La línea que separa ser una zorra de tener clase es fina. Y yo camino sobre esa línea", declara Katy Perry (Muñoz y Arraut, 2011:45). Tú cuerpo es tu mejor activo, anuncia Britney Spears a las chicas (Brown, 2003:27)<sup>38</sup>.

¿Cómo aterriza en lo cotidiano la *rebelión* de las chicas del *pop*? ¿Construyen nuevas expresiones de lo femenino o refuerzan los perímetros que contienen a la feminidad? ¿Se consigue con estas acciones y actitudes conquistar *nuevos* territorios? ¿Cuáles son esos espacios *ganados*? ¿Colocan en el mismo sitio la subordinación a las mujeres o las catapultan a la cumbre sin previas lecciones de vuelo?

El viaje hacia la feminidad no suele hacerse sola. Orbach y Eichenbaum señalan que a lo largo de su vida, las mujeres buscan y encuentran el compañerismo femenino (1988:40). En este encuentro con sus semejantes, las mujeres van construyendo su feminidad e integrando elementos de la misma a sus acciones y pensamientos con el fin de *integrarse* (convenientemente) a la estructura social. La textura emocional entre mujeres es parte del tejido de su vida cotidiana, una mujer sin una "mejor amiga" es una mujer muy sola (Orbach y Eichenbaum, 1988:41).

Para alcanzar esa comunión con otra mujer, las mujeres aprenden desde pequeñas que deben cumplir una serie de requisitos; el más importante, 'caer bien'<sup>39</sup>. Que sea "agradable" es lo (*imprescindible*) que se solicita a una chica y en ello se afana toda una pedagogía de género. El éxito de esta instrucción radica en la conformación de jóvenes *simpáticas* y *buenitas*. La niña buena "es agradable antes que cualquier otra cosa, antes que ser vigorosa, brillante, incluso antes que honrada (sic)" (Orenstein, citada por Simmons, 2006:124). Esto refleja el peso que tiene la bondad (aparentarla y ejecutarla) en la constitución de una feminidad idónea (e idealizada). La joven que es agradable, aun a costa de su propio malestar es la que *siempre* tiene amigas, la que *nunca* se ve envuelta en peleas, la que *todos* quieren (Simmons, 2006:83 cursivas mías).

Los adverbios empleados por algunas jóvenes para definir a la 'chica ideal' fuerzan a visibilizar la loza que la (idea de) feminidad (construida por otros) coloca sobre ellas. Pípidas del género, avanzan entre las piedras (críticas, juicios, valoraciones) lanzadas por otras mujeres, los hombres e incluso por sí mismas, sin alcanzar a incendiar la puerta que una vez derribada las haría libres. Laberinto y remolino. La eficacia del género radica en que su algoritmo una vez echado a andar, continúa su movimiento casi por sí solo, una noria cuyo desplazamiento es alimentado constantemente por la autoregulación del desempeño del rol de género y por la mirada de los otros y de las otras.

Este proceso de asimilación de lo femenino como integrado a la propiedad privada, crea una cultura que denigra lo femenino, que se conoce como la opresión internalizada, y ocurre cuando las víctimas de la opresión asimilan los estereotipos de las opiniones dominantes y ceden "libremente" el control de sí mismas a otros como ellos (Brown, 2003:32)<sup>40</sup>, opresores y oprimidos.

No es que las mujeres sean rebeldes o malas por eso que se dan en llamar naturaleza. Son las condiciones culturales en las que crecen y se desenvuelven, las que empujan a muchas chicas a (querer) romper el cerco de la sujeción. La feminidad *empoderada* se construye tras una toma de conciencia. Brown agrega que es la socialización de género en nuestra cultura, la que prepara el terreno para la insurgencia de la *girlfighting*. Una niña de cinco ya está bien educada en el leitmotiv cultural de las niñas y conoce el lugar social de la mujer en el mundo (2003: 33)<sup>41</sup>.

La investigación feminista contemporánea muestra que nuestra cultura continua presionando a las mujeres a ser castas, calladas, delgadas y bondadosas, con lo que les niega el deseo del placer sexual, la voz, el alimento y el interés propio (Simmons, 2006:124). Pero también las fuerza a perseguir un ideal de mujer casi perfecta: alta, bonita, rubia, rica, pechos grandes, buenos dientes, piel clara (Simmons, 2006:144) que se contrapone a la visión indeseada de la antichica: rasgos oscuros, fea, atlética, excesivamente alegre, promiscua, ratona de biblioteca, lesbiana. La autora enumera una larga lista de características que las jóvenes que entrevistó colocan sobre la mujer ideal *vs* la antichica.

Siguiendo a Simmons:



La mujer ideal es estúpida, pero manipuladora. Es dependiente e indefensa, pero usa el sexo y las uniones románticas para obtener poder. Es popular pero superficial. Está en forma, pero no es atlética ni fuerte. Es feliz, pero no excesivamente alegre. Es falsa. Camina de puntillas sobre las líneas que dispararían la alarma de “creerse la gran cosa”.

[...] La antichica es mala, aferrada a sus ideas y prepotente. Es egocéntrica y egoísta. No es la mujer dulce que todos desean tener en su entorno; es infeliz e insegura. No es social. No controla sus emociones. Es taciturna y resulta difícil llevarse bien con ella (2006:145).

De lo anterior se observa que la noción de feminidad *idónea* está estrechamente ligada a aspectos que tienen que ver con la dependencia, la asunción de límites e incapacidades, ajena y/o lejana de lo intelectual, centrada en su físico (cuerpo ornado pero sin excesos, contenido), buenos modales que colindan con el ejercicio de una doble moral, liminal. Las chicas “cuando son muy malas, son muy buenas” (Simmons, 2006:135)<sup>42</sup>.

En cambio, la feminidad *no deseada*, se percibe como masculina o muy próxima a la masculinidad, descuidada en el aspecto físico, promiscua, lésbica, interesada en lo intelectual, independiente, segura y decidida que se interpretan como infelicidad e inestabilidad emocional, *antifemenina*, marginal. ¿Qué príncipe querría salvar a este tipo de princesa? A lo que se puede responder preguntando: ¿Todas las princesas quieren ser salvadas? ¿De qué o de quién? ¿Existen princesas que salven a los príncipes? Si la identidad social de las mujeres (una feminidad *exitosa*) se construye a partir de sus habilidades en las relaciones, el aislamiento es un desastre (Simmons, 2006:265). Pero los hombres tampoco pueden prosperar sin la interacción con otros y otras.

Lo femenino se conforma no solamente en oposición con lo masculino, sino también opuesta a dos tipos de feminidad: una deseable que coloca el cuerpo de las mujeres en un sitio de prestigio y privilegio (y quizás con cierto poder) y otra aborrecida, que fija a las mujeres en la sospecha de su condición de mujer, su moral, su *feminidad* y lo que ello implica: ser decorosa, solícita, dócil, *buena madre*, *buena amiga*, *buena esposa*, *buena hija*.

Mezclar bondad con mujer resulta una aleación perversa (en sentido amplio del término), una *niña mala*. Y como tal, se insiste en mantenerla controlada para que no desborde los cauces de su mal. Si lo hace, merece ser castigada, pues la afrenta radica en que siendo mala encima se torna voluntariosa, desobediente. Lo que a las mujeres el patriarcado no les acepta es su capacidad de actuar con libre albedrío. Pero la *fetua* (esencialista) que ha colocado sobre ellas

es de tal modo efectiva, que aun las mujeres se vigilan y sancionan entre sí para tener *su* feminidad dentro de los límites que el verdugo les ha impuesto (interiorizado). La sumisión como estilo de vida.

Simmons agrega que las mujeres aprenden (y aprehenden) que hacerse autoritarias en cualquier sentido pondrá fin a sus relaciones y las descalificará de la principal moneda social de sus vidas: la ternura y la crianza (2006:146). Una mujer situada en esa posición social puede quedar seriamente aislada (Orbach y Eichenbaum, 1988:57), *desfeminizada*. Dicha situación coloca a las mujeres en una continua paradoja: cumplir los *ideales* de feminidad asociados con la bondad y el sacrificio, y los *nuevos* paradigmas que definen a una feminidad *emergente*: madurez, capacidad de decisión e independencia.

Si bien el sentido y significado de la feminidad ha sufrido variaciones en las últimas décadas, las jóvenes y las mujeres adultas siguen sabiéndose femeninas, afirman Orbach y Eichenbaum, es decir, su género no se ha confundido, pero el significado de la feminidad ha cambiado (1988:66). La lista de características que se identifican en la construcción de la feminidad de las jóvenes es tan extensa como arbitraria; la feminidad se asocia con la ira, el secretismo, la contención, (tendencia a) la venganza, (deseos de) popularidad, manipulación, creación y destrucción de alianzas, resignación pero también resistencia. La feminidad es un estado de presión:

Al absorber los imperativos emocionales que constituirán la forma de ser de las mujeres, aprendemos no sólo a ser generosas, intuitivas, receptivas, cariñosas y ‘empáticas’, sino que ser independiente, tener iniciativa, ser autónoma y con personalidad propia no resulta ‘gramaticalmente’ correcto [...] y aquellas que son educadas para ser mujeres independientes, se les considera descaradas, raras, maniáticas, tristes, egoístas, castradoras (Orbach y Eichenbaum, 1988:74).

¿Cómo encaran las mujeres esta continua tensión? La más de las veces utilizando argucias que persiguen la eliminación del ‘obstáculo’. El golpe no se realiza de frente o de manera visible, sino disimuladamente bajo la forma de la envidia, la cual revela hasta qué punto las mujeres viven sus anhelos y deseos de forma conflictiva (Orbach y Eichenbaum, 1988:119). Este sentimiento que por un lado inmoviliza, por otro potencializa las acciones de las mujeres y consiguen alcanzar y conservar su estatus (también movedizo) de feminidad.

La condición *huidiza* de la feminidad, obliga a las mujeres a luchar por conservar su conquista, sin escatimar los recursos empleados en ello. Por ello la mala niña buena tiene excelente memoria: las mujeres siempre recuerdan lo que uno les hizo la vez anterior (Simmons, 2006:94), está *educada* en valores: la mala niña buena es alguien que te *maltrata con buenos modales* (2006:95, en cursivas en el original). Es también presumida pero lo oculta: “creerse la gran cosa” es el centro de un código secreto que permite a las jóvenes desplazar sentimientos de competencia, celos, ira y deseo (Simmons, 2006:138). La envidia encubierta o evidente es la argamasa de las relaciones entre las chicas: “Uno no va por ahí diciendo: ¡‘Qué bonitas es’! En lugar de ello, dices algo malo para sentirte mejor” (Simmons, 2006:138). Todo es válido con tal de emerger como una mujer *femenina*.

El sistema sexo/género funciona a tiempo completo para contener cualquier *desviación* de la feminidad (y de la masculinidad) hegemónica. A través de las instituciones y de los sujetos, produce y reproduce los roles de género que sostienen la estructura de género en la que acontece la existencia de las mujeres y de los hombres. Así, los medios de comunicación masiva instan a las chicas hacia un modelo idóneo de feminidad (que generalmente descansa en una sola forma de ser mujer):

De esta manera, las niñas de todas las edades son bombardeadas cada día con imágenes sutiles y no tan sutiles, y mensajes sobre lo que significa ser una chica, una chica poco femenina, una chica femenina, una chica mandona, una chica con la que otras chicas quieren estar, una chica como los chicos, una chica que sea tomada en serio, una chica hermosa, una chica atlética, una chica dura, una luchadora. Este collage crea lo que podría aparecer en la superficie una rica variedad de opciones, una nueva libertad a las niñas para a ser la chica que quiere ser (Brown, 2003: 29)<sup>43</sup>.

Una celada en la que embarrancan muchas mujeres. Sin embargo, son también bastantes las mujeres que descubren la trampa y la sobreviven. La clave está en resistir y subvertir esas opciones para acceder a lo femenino. El potencial para ello, algunas veces se encuentra en su historia de vida. Ahí donde las mujeres han padecido misoginia, estrechez económica, privación de derechos desde edades muy tempranas, la autoafirmación y la agresión se convierten en una parte importante de la configuración de lo femenino. La herida y el dolor como catapulta de las mujeres.

Los investigadores que estudian la autoestima y la salud emocional en algunas chicas de clase obrera y de color han encontrado que el núcleo de su resistencia parece estar a sus anchas

con decir la verdad<sup>44</sup>, con una disposición de conocer y expresar sus emociones negativas (Simmons, 2006: 2000). Lo contrario de lo que se exige de una feminidad *clásica*.

Empoderarse podría interpretarse desde una visión machista como una falta a la feminidad (y una disminución de la misma al alejarse de lo idóneo), pero desde perspectivas más humanas, el empoderamiento es el principio de una re/construcción de la subjetividad de una mujer y en consecuencia, una deconstrucción de su feminidad. En otras palabras, tomen nota, mujeres: tienen que competir porque la competencia es un elemento crucial para triunfar (Orbach y Eichenbaum; 1988:139).

Las formas en que se va erigiendo la feminidad resultan tan intrincadas como la construcción de la masculinidad. Resulta gravoso cubrir una suerte de requisitos que el cuerpo de la mujer *debe* cumplir para irse haciendo *femenina*, que lo parezca, se sienta como tal y además se lo confirmen las otras y los otros. Al igual que los varones, las mujeres aprenden muy pronto que la feminidad es una forma más de *mimetismo* social que les posibilita participar del juego de los cuerpos sexuados y socializados. Zizek cree que es un acto de mímica social y psíquicamente construido lo que le da al género su “legitimidad” y una sensación (o idea) de realidad (citado por Becky, 2006:160)<sup>45</sup>. Como se ha dicho, la feminidad y la masculinidad son meras actuaciones sociales, mediadas por la clase, la raza, la sexualidad, entre otras variables. Por tanto, plurales.

### **1.3.2 La masculinización social de las mujeres**

Actualmente se habla de la “masculinización” social de las mujeres. Una situación de la que Victoria Camps nos prevenía en *El siglo de las mujeres*. ¿Qué podemos entender por esto? ¿Es posible hablar de un “fallo” en el conjunto de las acciones emprendidas para lograr la incursión de las mujeres en la esfera pública y su acceso a los puestos de poder? ¿Asistimos a la primera parte del proceso y queda aún un largo trecho por recorrer para alcanzar el equilibrio?

La respuesta no puede darse de manera inmediata. Ciertamente es que las mujeres han tenido que copiar “el modelo masculino” para conseguir hacerse un lugar en diversos ámbitos distintos al privado y mantenerse en ellos. Pero también es un hecho que al no ser más las esposas y madres abnegadas, la estructura familiar se ha visto trastocada. En todo caso, la

responsabilidad de los cambios que ha experimentado la sociedad debe ser compartida (asumida) por unos y por otras.

La masculinización social de las mujeres se visibiliza (identifica y reconoce) a través de ciertas conductas y expresiones consideradas ‘propias’ de los varones, realizadas ahora también por (algunas) mujeres, lo que ha convertido a algunos de los deberes tradicionalmente asignados y considerados femeninos, en opciones que pueden ser o no elegidos. Incluido el papel reproductivo. Empieza a aceptarse la idea de que mujer y feminidad no son sinónimos de maternidad.

Si bien es cierto que en el espacio público, es cada vez más común toparse con chicas que se expresan de manera que puede calificarse de soez (hablar en voz alta, casi a gritos, uso de groserías y de términos como *verga*, *güey*, *me vale madre* que era habitual oír en varones) y que asumen actitudes y poses desgarbadas (subir los pies a objetos cercanos, no sentarse con las piernas cerradas, explayarse en los asientos) cuando están juntas y en diferentes contextos, es decir, que su comportamiento no se limita únicamente al espacio escolar (aula, pasillos, el patio), sino que se extiende a otros lugares como el exterior de la escuela, puntos de reunión social (cafeterías, cine, centros comerciales), sitios destinados al ocio, incluso en el ámbito familiar, y que también es posible leer en las maneras en que se comunican en las redes sociales (*post's*, imágenes, emoticonos), nada justifica que se acuse a las jóvenes de una *virilización* social.

Afirmar que lo que ocurre a estas mujeres es un *proceso de masculinización* da por hecho que la masculinidad es una esencia inherente al cuerpo de los hombres y que está en algún punto del espacio al que ahora han accedido las mujeres; creerlo así conlleva una vuelta a atrás a la tuerca de la desnaturalización del género.

Supone una *resignificación* esencialista de los cuerpos de ellas y el de ellos; el de las primeras implica una ‘mutación’, una ‘mancha’ (más) que las aleja del ideal esperado por (un sector de) la sociedad, la aberración del cuerpo *normalizado* que se resiste a cumplir su papel, lo que el entramado social ha determinado que *debe* ser una mujer: educada, lo cual debe evidenciarse en obediencia a la voz masculina; no aspirar al poder ni al ejercicio del mismo; ser prudente, lo que conlleva guardar silencio y asistir impertérrita a las decisiones que se tomen en el ámbito público aun cuando le afecten directamente, sea en su espacio privado o en el propio cuerpo (de ahí que las leyes que penalizan la suspensión del embarazo sean redactadas, votadas

y aprobadas por varones sin la opinión de las mujeres), en definitiva, declararse *discapacitada* para asumir su existencia sin la presencia de un varón.

Para el caso de los hombres, dar por hecho que la masculinización es una consecuencia inmediata, inherente, incuestionable e irreversible de la biología, envía el mensaje de que todo aquello que es realizado por los varones es lícito, correcto, justo, necesario, deseable y *normal*. Valida a su vez, una sola manera de ser y asumirse hombre y alimenta el desprecio hacia otra formas de vivir el cuerpo de los nacidos *macho*, y orquesta prácticas homofóbicas, sexistas, de exclusión y marginación de aquello que se separa o disiente de lo que se asume como *natural*, lo dado por el sólo hecho de haber nacido *hombre*.

¿Por qué *actuar* de una u otra forma tiene que suponer una pérdida o ganancia de masculinidad y feminidad? ¿Cuál es la dosis conveniente de una y otra en el cuerpo de los sujetos? El reto consiste en indagar por qué las jóvenes han asumido ciertos patrones de conducta que eran particular en ellos, y que actualmente también realizan ellas. Por qué han hecho suyo cierto tipo de expresiones, actitudes y representaciones; si son conscientes de esta asunción de prácticas y discursos, qué sienten cuando adoptan estas actitudes que las aleja del ideal de mujer con que se espera actúen y si para llevar a cabo estas *performances* debe estar en grupo o si es posible ir sola por la libre y *masculinizada*.

Qué han aprendido estas chicas al comportarse de esta manera, qué les ha redituado su comportamiento, de qué las ha privado, qué dicen las demás de su conducta. Cómo reaccionan los varones ante una chica cuya manera de hablar y de conducirse se parece tanto a (la de) ellos, qué dicen los chicos de este tipo de mujeres. ¿Todas las jóvenes se comportan así?

¿Qué ocurre con los varones? ¿Es posible hablar de una *feminización social* de los hombres? Después de todo, los chicos (algunos) ahora también portan accesorios cuando lo común era prescindir de adornos y brillos, visten tonos cromáticos que en otro tiempo eran considerados propios de niñas o de mujeres, son consumidores compulsivos (si aceptamos el cliché de que las mujeres son compradoras irracionales), se procuran el cuerpo con lociones y cremas, apuestan por la depilación y el *aniñamiento* en su manera de hablar o de actuar. Se asumen frágiles e incompetentes en la realización de ciertas tareas que eran reconocidas como de hombres, y en cambio se apuntan con gusto a talleres de cocina y baile. Algunos evidencian

una inseguridad casi vital que asustaría al más pusilánime. ¿A las chicas les gusta este tipo de varones?

Los elementos enunciados reflejan hasta qué punto nos hemos conducido con clichés y estereotipos a modo de raíles por los cuales se desplaza el género. Con los cambios sufridos en la sociedad, las crisis económicas sobre todo, la valoración de lo masculino y lo femenino se ha modificado en el discurso, al nivel de una actuación que raya en lo políticamente in/correcto. En la práctica *real*, en la más inconsciente, ellas y ellos se conducen de manera tal que bordean todo aquello que pueda colocarlos en conflicto. ¿Cómo se explica la violencia que siguen padeciendo muchas chicas en el aula, en el noviazgo, en su casa por parte de profesores, novios, amigos y padres? Las chicas y los chicos pueden actuar como quieran o puedan, pero hasta cierto *límite simbólico*. Rebasado el cerco, vienen los problemas.

Todavía quedan celadas que burlar: un joven puede vestirse estrafalariamente pero no debe *rajarse* a la hora de los *madrazos*. Una chica puede liarse a golpes con un chico, o con otra e incluso otras, espetarle una sarta de insultos que intimidarían a un albañil (dado la fama que tienen quienes se dedican a esta actividad respecto al uso florido del lenguaje), pero no *debe* asumirse lesbiana. Un varón puede cocinar todo lo que guste siempre y cuando también demuestre antes los demás su habilidad para jugar fútbol. Una joven puede estudiar ingeniería, pero no debe renunciar a la maternidad ni aspirar a dirigir una empresa. Un chico puede hacer danza si a cambio manifiesta públicamente su deseo heterosexual. Es decir, se ha flexibilizado la manera en que se traduce lo masculino y lo femenino pero ha variado poco, el punto hacia donde deben encauzarse los cuerpos en términos de masculinidad y de feminidad *obligatorias*.

Lo que apenas si ha sufrido cambios es lo visiblemente intolerable que sigue siendo la homosexualidad y en general la mayoría de las prácticas afectivas y sexuales diferentes a la heterosexual<sup>46</sup>. Pero igualmente es repudiable la asunción definitiva o radical de roles contrarios u opuestos a los que un régimen de género impone a los cuerpos. De muchas maneras el grupo social condiciona y determina (lo normativo y lo constitutivo) lo que es válido para unas y para otros.

Esta *certificación* (dada por las instituciones: la iglesia, la escuela, la familia, los medios de comunicación, el Estado mismo) otorga prerrogativas y prestigio a los varones (libre ejercicio de su cuerpo, por ejemplo, siempre y cuando no se trastoque el mandato heterosexual) y deja

fuera (prohibido) o dificulta el acceso a formas de reapropiación, actuación y resignificación del cuerpo a las mujeres.

De manera, que si bien no estamos como en el principio, apenas nos hemos movido unos milímetros del centro de (gravedad del) género. Terrible sería estar todavía en el cero.



## CAPÍTULO 2

### 2.1 Espacio escolar: el aula y sus alrededores: el espacio/tiempo donde acontece el *género*

El espacio del aula es una zona por donde cruza el régimen de lo sensible (Masiello, 2009:33). Pero para quien desconoce la práctica docente, la noción de escuela puede reducirse a un espacio en el cual se cataloga, ubica y deposita al estudiantado (cual bulto) con una hora de entrada y una más de salida. Otra idea muy recurrente de bastantes, sobre todo respecto de la escuela denominada particular o privada, es pensarla como una suerte de paquetería en la que unos padres muy ocupados, liquidan una cantidad de dinero para que se les cuide a los hijos. Si aprenden o adquieren valores no importa o poco (la idea de *resultados* dista de un padre a otro), siempre y cuando la boleta del estudiante no acuse una materia reprobada o no haya una mancha en el expediente que afecte su movilidad o promoción. Porque entonces surge el reclamo más común: “yo no pago para que me reprobren o me castiguen a mi hijo”. Dicen indistintamente madres y padres de familia sin reparar en su parte de responsabilidad en los resultados de sus adolescentes.

Esta actitud que asumen la mayoría de los padres y madres de familia, refleja una marca de clase que se traduce en una forma (no tan oculta) de ejercer poder sobre otro, que a su vez somete a otros. Y esta forma clasista de conducirse, se ve reproducida también, en los hijos e hijas de los primeros. Lo que pocos progenitores reflexionan es que la escuela tampoco es un club en el que solamente hay que apostarse y esperar a que llegue la hora de salida.

La escuela es una institución normativa y formativa aunque parezca haberse olvidado de esto, y se haya reducido (en muchos casos) a ser un lugar de mero intercambio de servicios (con escasa o nula calidad) sin importar el objetivo de la misma. Pero además, es un escenario donde ocurren una serie de intercambios de diversa índole mediados además del género y la clase, el sexo, la edad, el color de la piel, la edad, entre otros. El carácter obligatorio de la escuela secundaria implica:

En primer lugar, que el Estado proporcione las condiciones para que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla obligatoria (idealmente, antes de cumplir los 15 años). En segundo lugar, significa que la asistencia a la secundaria

represente, para todos los alumnos, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como la construcción de valores y actitudes (Plan de estudios 2006, 2006:8).

En el acuerdo 384 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), queda especificada la finalidad de la educación secundaria. Otra es la realidad de este nivel educativo, que da la apariencia de ser un mero pasaje necesario para reciclar a los sujetos de su condición de infantes y expulsarlos convertidos en adultos capacitados para encarar favorablemente la vida en sociedad y sus implicaciones. Y no es así.

Pensar en la escuela es recuperar vívidamente aulas y pasillos, docentes y estudiantes, clases, tareas y exámenes, reportes y recreos; un universo atravesado por sentimientos diversos entre los que se distinguen la alegría y la desazón, el optimismo y la indiferencia, la motivación y el rechazo, entre otros. Sin embargo, la escuela en general, y el aula en particular, son un sitio “privilegiado” o de “tortura” tanto para adquirir y compartir el conocimiento como para la socialización, que difícilmente se relega al olvido.

Es en ese espacio perimetrado donde cobran actualidad un sinnúmero de experiencias que marcan profundamente la subjetividad del estudiantado, pero también la del resto de los habitantes (dirección, docentes y administrativos) que concurren en este lugar. Al respecto la SEP apunta: es conveniente señalar que no todos los adolescentes son iguales, y que la experiencia de ser joven varía fuertemente en función de aspectos como el género, la clase social, la cultura y la generación a que se pertenece (Plan de estudios 2006, 2006:14).

El aula no es únicamente el cuadrilátero en el cual se coincide de manera azarosa con los pares para compartir las anécdotas que ocurren dentro y fuera de la misma. Es ante todo “el espacio didáctico en el que se llevan a cabo la mayoría de las tareas escolares”<sup>47</sup>. Es además la geografía donde se establece el intercambio de conocimientos, que se considera todavía en muchos casos, que debe transmitirse de manera vertical y siempre unilateral de docente a estudiante. Masiello señala:

El Estado distribuye el espacio público y el espacio privado. También establece los regímenes sensoriales que conforman la subjetividad. Determina cómo hemos de ver, de oír, tocar. En última instancia, configura el deseo. El Estado, de esta manera, nos enseña a sentir (2009:33).

O a paralizarnos. El saber formal ocurre en una dirección: de arriba abajo, de ahí que la escuela denominada tradicional se encuentre en crisis, aun cuando no sea ésta la razón única que la

mantiene sitiada. No abundaré al respecto toda vez que esta situación no corresponde a mi objeto de estudio. Pero quienes enseñan y han enseñado desde la piel aseguran que, la letra no entra con sangre, entra con la risa, con la complicidad, con los sobreentendidos, con los cuentos, con las bromas, con soltar el cuerpo y huir de la solemnidad (Rius, 2009:70).

Educar es enseñar, transmitir un saber, mostrarle a los niños el mundo afirma Victoria Camps (1990:113). El maestro, en la escuela, representa a todos los adultos, y dice, “este es nuestro mundo”. Sin embargo, no son pocos los adultos que han renunciado a ejercer su autoridad, puesto que confunden ésta con autoritarismo y antes que enfrentar el conflicto de lo que significa una y otro, se desmarcan de él y abandonan la responsabilidad que tienen sobre el estudiantado, ya obstaculizando el acceso al conocimiento o menoscabándoles la posibilidad de imaginar otras maneras de vivir en el mundo.

Así mismo, Llanes señala que educar es, ante todo, formar personas con autonomía, con responsabilidad y capacidad de adoptar sus propias decisiones. El adolescente necesita modelos, adultos, que sin limitarse a ofrecer información, le sirvan de modelo y le acompañen en la búsqueda de un sentido para la vida (2006:35). De manera que no es viable seguir manteniendo esa línea educativa donde los y las estudiantes son considerados como “plantas frágiles” que debe cuidar el profesor/jardinero o prestar atención a aquellas recomendaciones en lo que “hacen los buenos maestros” (Hoff, 2006: 155) dejando de lado, aquello que sí construye a los “buenos estudiantes”. El futuro para estos jóvenes puede ser desastroso. Lester Thurow, economista del Instituto de Tecnología de Massachussets observa: Dentro del mundo desarrollado, aquellos que no posean información ni habilidades van a quedar excluidos, o tal vez, para ser más precisos, van a ser expulsados fuera del juego global (citado por Hoff, 2006: 148). El pronóstico de alguna u otra manera se está cumpliendo.

La educación en el siglo XXI exige más que una única vía de transmisión del conocimiento. Según Chama, reclama:

Una reforma del pensamiento que tiene que surgir de la mente de cada uno de los maestros que se encuentre frente a su clase y que tenga la responsabilidad de formar niños, jóvenes o adultos, pues es un hecho que reformas van y vienen, planes y programas maravillosos se ponen en marcha y el resultado ha sido más o menos el mismo: poco nivel de lectura, bajo rendimiento en matemáticas, poca capacidad creadora, deficiente aplicación de la ciencia, etcétera (2005:111).

Esto es, los cambios que han traído consigo los sucesos, descubrimientos e inventos en las postrimerías del siglo XX, sumados a los de este tiempo, obligan (deberían hacerlo) a modificar los vectores de generación, transmisión, adquisición, reproducción y re/significación del conocimiento, lo cual puede suceder si el aula deja de ser el cubo hermético (que no lo es) donde se llevan a cabo (por imposición oficial) procesos ajenos o alejados de las vivencias cotidianas del alumnado y del profesorado.

Cierto es que el aula incluye una dimensión espacial poblada por sujetos (estudiantado y personal docente) y objetos (escritorio, mesabancos, pizarrón, entre otros) que interactúan constantemente, pero dicha cualidad va más allá de lo meramente geográfico. Chama apunta que el aula funciona como un nicho ecológico:

El aula como nicho incluye una dimensión física que rebasa el salón de clases donde las relaciones que se establecen le otorgan una cualidad ecológica, es decir, la diversidad de actores que están presentes en una institución educativa y las relaciones que establecen son las que posibilitan la emergencia de un aprendizaje significativo (2005:113).

Se trata, entonces, de concebir el aula como un espacio ecológico para dejar de lado esa oposición dicotómica ya que más allá de cumplir con un rol especializado de docente y alumno hay seres humanos con todos los aspectos que los conforman: biológicos, psicológicos, afectivos, políticos, económicos, sociales, etcétera (Chama, 2005:113). Van Hoy afirma que, de todas las estrategias pedagógicas, la más sutil, la más poderosa, es quizá una mirada franca (2009:135).

Mirar y encontrarse (reconocerse) en el otro. Si bien es verdad que el profesor es quien enseña, éste debe estar consciente de que el conocimiento fluye en múltiples direcciones, vectorialmente, si se quiere explicar así, incide en los sujetos que lo reciben (o rechazan) y lo transforman, pero que a su vez, también están generando y retransmitiendo una serie de conocimientos a quien enseña y a sus pares. El salón de clases es una esfera, no un plano. Hanna Arendt apostó por la impartición de una educación “conservadora”, en el sentido de preservar lo nuevo y revolucionario que pueda haber en cada niño (y en cada niña), y preservar a la vez el mundo contra las posibles innovaciones del niño (citada por Camps, 1990:132).

La educación ha de ser autoritaria, lo cual se encuentra lejos de aspirar a una clase despótica y abusiva o que no considere la dignidad de los estudiantes, sino de tener autoridad.

Esto es, hacer valer la superioridad –de experiencia, de conocimientos, de años, en suma– que el adulto tiene sobre los infantes, concluye la autora. El reto es equilibrar esa autoridad para que no devenga tiranía.

El colectivo docente tendría que ser imaginativo, ocurrente –en el sentido amplio del término–, para dialogar en distintos niveles con el alumnado. Para enseñar con la práctica que es posible el encuentro. Enseñar, afirma Van Hoy, es inspirar en su sentido más antiguo. “Inspirar” originalmente significaba ‘aspirar el influjo divino’ (2009:145).

De ahí que dentro del aula, ocurren múltiples procesos de manera simultánea al de enseñanza/aprendizaje:

[...] existen otros que permean el acto educativo, uno de ellos es la comunicación y aquí podemos encontrar toda una gama de códigos, mensajes, receptores, signos, actitudes, etcétera, los cuales influyen en dicho acto pero al mismo tiempo son influenciados por las relaciones que se sostienen entre los actores (Camps, 1990:115).

Esta multiplicidad de eventos rompe con la posibilidad de que exista un sujeto único que lo sabe y lo enseña todo, de ahí que el docente sea (en la *nueva* nomenclatura) un facilitador de la re-transmisión de conocimientos al estudiantado, que además de habilidades cognitivas o destrezas manuales, también hace manifiesta una emotividad y una carga de valores que entran en juego. Las experiencias que cruzan constantemente a los sujetos (profesorado y alumnado), deseos, temores, angustias y sensaciones, por citar algunas de las marcas que atraviesan a unos y otros, no debe llevar a la plantilla docente a claudicar ante esta necesaria actividad de innovación constante, sino a reconsiderar cómo plantarse frente a una situación donde tanto unos como otros experimentan *performatividades*.

Para alcanzar un diálogo entre los distintos actores que conviven en el aula es necesario enseñar (reconsiderar) la existencia de la incertidumbre y en consecuencia favorecer la tolerancia a la frustración (en un mundo donde el mínimo esfuerzo y la sensación de inmediatez prima); lo anterior no con el fin de inculcar una mirada pesimista sino como la posibilidad de habilitarla para el asombro.

Las actuales tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han rodeado a los individuos de (la sensación de que es posible tener) certidumbres y les ha limitado la posibilidad de *mirar* otros resultados que no sea aquél fijado con anterioridad, ergo, esperado.

Vivir en el siglo XXI significa hacerlo en la incertidumbre y en la contingencia, lo cual ha puesto en crisis muchas de las certezas en las que nos educó el racionalismo.

Asumir la incertidumbre y la contingencia no significa dejar de ser sujetos racionales, sino de aceptar la existencia de una ambigüedad dentro de la racionalidad. Emilio Lledá asegura que dentro de todo sí hay un pequeño no, y dentro de todo no hay un pequeño sí<sup>48</sup>, que no debe conducir a la desolación sino al reto. Y sabemos que no hay desafío sin expectativas y éstas no existen si se carece de curiosidad, ¿cómo se incentiva la curiosidad entre los autores del aula?, ¿existen docentes curiosos?, ¿qué lugar ocupa la imaginación en la enseñanza/aprendizaje en la escuela secundaria? Al pretender excluir la duda de la vida cotidiana (no únicamente en el salón de clases) lo que se ha implementado es una desazón manifiesta (certera, evidente), un tedio que atraviesa las acciones y el discurso de los actores en la escuela. De lo único que no dudo es que estoy aburrido, podría decir un Descartes en pleno siglo XXI.

La educación tradicional (lo que entendemos por un tipo de enseñanza ‘clásica’) ha terminado por *domesticar* a los sujetos, alienarlos, ponerlos al servicio de intereses menos críticos como el consumo masivo y la indiferencia política:

[...] pues bien sabemos que hombres y mujeres somos víctimas y victimarios por los hábitos mentales que poseemos, mientras no exista un cambio en las formas de pensamiento, la escuela seguirá produciendo seres adaptados a una sociedad cada vez más fragmentada y ecológicamente destruida, seguirá produciendo no-ciudadanos (Chama, 2005:118).

Arturo Menchaca, presidente de la Academia Mexicana de Ciencias, señala que el Sistema Educativo Nacional está caduco y responde a una estructura social de hace cuatro décadas. Además, considera que la estructura del poder obstaculiza el desarrollo pleno de la educación, por lo que las generaciones actuales se verán en serios conflictos para enfrentar los problemas del futuro, como el envejecimiento de la población y de la comunidad científica<sup>49</sup>. La numeralia expuesta por el investigador da cuenta de la gravedad del asunto: uno de cada diez estudiantes de secundaria estudia la preparatoria y cuatro de cada diez personas con educación media superior pasa a la universidad, mientras que uno de cada diez graduados de ese nivel cursa un doctorado.

Este panorama estadístico (predictivo) es el espacio y la atmósfera en los cuales se enmarca el día a día de la mayoría de los sujetos adolescentes en la escuela secundaria, amén de una materialidad tangible como penosa: espacios improvisadamente habilitados para funcionar como aulas, perímetros poco ventilados, nula o pésima iluminación o en su defecto, con grandes ventanales que dan a espacios de tránsito que distraen al alumnado con relativa facilidad, mobiliario incómodo, además de una plantilla docente agobiada por sus propios pesares que encara al estudiantado con escasa motivación, poca o nula actitud crítica, sin espíritu de cambio o de reto. Sin imaginación.

Y cuando el profesorado posee este ímpetu se enfrenta con adolescentes (mujeres y varones) renuentes a participar en los temas escolares (lectura, escritura, participar en actividades grupales), desinterés por lo académico (porque ignoran y no quieren saber o porque no les importa) y que optan por la indisciplina, de modo que el aula, que ya de suyo posee las condiciones para ser un lugar de hostilidad y frustraciones, termina siendo un cementerio de buenas intenciones o un suelo propicio para producir una continua indiferencia que alcanza visos de desesperación (depresión). Pero también algunas resistencias, cumpliéndose así la ley newtoniana: a cada fuerza de acción, corresponde otra reacción.

Y el salón de clases tendría que ser un lugar generador de mundos posibles, más favorables para la formación integral de los sujetos, en la cual, además de habilidades del pensamiento no se dejara fuera lo emocional. Chama señala:

El aula en su nueva condición de espacio/encuentro remarca su cualidad fundamental: la de ser genésica<sup>50</sup>. El espacio/encuentro es creador, porque algunas de las relaciones causan nuevos efectos pero sobre todo porque las organizaciones sistémicas posibilitan estas emergencias (2005:119).

Los asistentes en esta *zona de debate* (tal como Martínez de la Escalera (2007) define a la crítica; y esa región de confrontación *–sensu stricto–* debería ser el aula en este siglo) tendrían que ser sujetos contingentes que posibiliten, a partir de las interacciones de unos con otros “la aparición de otras relaciones y de otras acciones, productos, aprendizajes, enseñanzas” (Chama, 2005:120).

No se trata de renunciar al conocimiento adquirido (de manera “tradicional”; a los teoremas y fórmulas probados y comprobados, a los sistemas de análisis que han demostrado

su efectividad) sino de ponerlos a dialogar con los nuevos paradigmas, complejizarlos, con el fin de construir una nueva ciudadanía global (planetaria).

### 2.1.1 Estudiantes de secundaria: sujetos *fronterizos*

Movimiento. Cuerpos en movimiento es lo que un observador percibirá dentro y alrededor de una escuela. Son desplazamientos continuos los que concurren al interior de las aulas y en los pasillos, en los sitios destinados al recreo y en la cafetería, también en las áreas para actividades deportivas y en las bancas en torno a estas zonas. El espacio escolar es una geografía copada por cuerpos de adolescentes, mujeres y hombres, en constante prisa, en acelerada búsqueda (de quién sabe qué), en actitud desafiante o de rebeldía aun en la quietud, según consta en sus poses, actitudes, expresiones e incluso silencios. Apunta la SEP:

Aunque los jóvenes que asisten a la escuela secundaria comparten la pertenencia a un mismo grupo de edad –la mayoría de estudiantes matriculados se ubican entre los 12 y 15 años de edad–, constituyen un segmento poblacional profundamente heterogéneo en tanto enfrentan distintas condiciones y oportunidades de desarrollo personal y comunitario. El reconocimiento de esta realidad es un punto de partida para cualquier propuesta de renovación de la educación secundaria, en la búsqueda por hacer efectiva la obligatoriedad de este nivel (Plan de estudios 2006, 2006:13).

¿Existe ese reconocimiento de la realidad de los y las estudiantes adolescentes de secundaria en la cotidianidad del aula? La geometría de la escuela es un área viva, palpitante, de un trasiego continuo con dirección a todas partes, con intervalos de relativa calma mientras se encuentran dentro del aula o entretenidos y ocupadas en deberes escolares o de índole personal. Pero la institución educativa también es el escenario donde suceden continuamente, confrontaciones y refrendos de lo que las alumnas (y también ellos) entienden por feminidad (cómo *debe ser* una chica) y por la manera en la que los alumnos viven su masculinidad (lo que *debe ser* y hacer un varón).

Es decir, que en este espacio *perimetrado* –por los límites topográficos y por el reglamento interno– bulle sucesivamente una *guerra*, ora soterrada, ora visible<sup>51</sup>, por mostrar quién es el mejor en los deportes y a veces en las notas escolares o la más bonita, la más inteligente e incluso el o la *non plus ultra* en seducción. Muchos y muchas pelean cada día por obtener el número uno en *algo* que devenga en prestigio o privilegios. O ambos. Nadie quiere



el último lugar o el fracaso (el rechazo). Quienes aspiran a ello o a nada son considerados *freak* o *losers*.

Con un ritmo de vida que exige una aceleración constante, no resulta sencillo ser estudiante de secundaria. Quizá tampoco lo sea en algún otro nivel, pero en esta etapa escolar que coincide además, con la pubertad primero, y la adolescencia después, las exigencias de los adultos que demandan coherencia –cuando no madurez–, resulta un reto difícil de alcanzar para bastantes. La mayoría lo logra, no sin asumir un costo afectivo, físico, emocional, muy alto. Por ello, señala la SEP:

Toda acción de la escuela se deberá planear y llevar a la práctica a partir de un conocimiento profundo de las características particulares de sus alumnos, y considerando su interacción permanente con la sociedad a través de la familia, la escuela, la cultura, los grupos de pares y los medios de comunicación. Sólo entonces la vivencia escolar se convertirá en una experiencia altamente formativa; es decir, en aprendizaje para la vida (Plan de estudios 2006, 2006:14).

Sobre el cosmos escolar se ha escrito mucho (Connell, 1996; Gilbert and Gilbert, 1989; Levinson, 1997, Rocwell, 1995, García y Vanella, 1992). Tan sólo para mostrar la relación que se establece entre género y rendimiento académico, existe una amplia bibliografía<sup>52</sup> que expone cuantitativa y cualitativamente la magnitud del fenómeno. Hay además investigaciones que demuestran lo difícil que resulta realizar el paso por la educación secundaria considerada un tránsito “triple” (Hargreaves *et al.*, 1998), sea acompañado por amistades que están en semejantes condiciones de precariedad o en solitario; esté presente la familia o algún adulto, o no exista nadie que guíe y asista; o discurra en condiciones amables o de marginación y otros obstáculos. La adolescencia que no es un estado natural de la existencia, sino una construcción social (Fize, 2007: 17) se *complica* al sumar todo lo que un adolescente y una joven deben aprender en la instrucción media superior: cursar diez materias durante 35 horas a la semana en cada ciclo escolar (véase anexo 4)<sup>53</sup>.

El tiempo que los y las estudiantes pasan en el aula (y en la secundaria en general) no se ve reflejado en resultados favorables de aprovechamiento o adquisición de habilidades o en la formación en valores que les permitan integrarse convenientemente a la sociedad (véase anexo 5)<sup>54</sup>. A lo cual aspira la Reforma Integral de la Escuela Secundaria (RIES) al poner énfasis en la educación por competencias: se trata de adquirir y aplicar conocimientos, así como de fomentar actitudes y valores que favorezcan el desarrollo de los alumnos, la convivencia

pacífica con apego a la legalidad, y el cuidado y respeto por el medio ambiente (Plan de Estudios 2006, 2006: 19). ¿Se alcanzan los objetivos enunciados en el Perfil de egreso? Hay verdades que sólo pueden contarse a través de la ficción<sup>55</sup>. Pero, ¿quiénes son los estudiantes adolescentes de secundaria? La SEP define la adolescencia:

[Como] una etapa de transición hacia la adultez, que transcurre dentro de un marco social y cultural que le imprime determinadas características; es una construcción social que varía en cada cultura y época. Este proceso de crecimiento y transformación [...] implica [para el adolescente] una serie de cambios biológicos y psicológicos [...] y la preparación progresiva que debe adquirir para integrarse a la sociedad (Plan de estudios 2006, 2006: 13)<sup>56</sup>.

La adolescencia es más que esa zona de exclusión en la cual no puede ingresar ningún adulto y donde existen reglas y formulaciones *aparte*, es un estado transitorio por el que se deambula durante algunos años (la valoración y duración de la misma están determinadas por situaciones socioculturales: clase social, entorno físico, hábitos, índices de bienestar, calidad de vida) en las que se desenvuelven los sujetos.

Para Hargreaves *et al.* (1998:25) la adolescencia es la transición de la infancia a la edad adulta, que se inicia con la pubertad. Un cruce de límites, un puente, que se realiza en relación (y en oposición) con los demás, sin que ello signifique necesariamente un acompañamiento o una comprensión de la traslación que está aconteciendo y sí, las más de las veces, una confrontación.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la adolescencia como la segunda década de la vida; la etapa que abarca edades entre los 10 y los 19 años. De modo que con este término queda nombrado un periodo vital en el crecimiento integral del individuo<sup>57</sup>. Fize hace énfasis en la adolescencia no solamente como un proceso vital que llamamos pubertad (con sus dos vertientes, biológica y psíquica), sino también un estado social y cultural, caracterizado por una nueva relación con el mundo y con los demás, por nuevos modos de vida entre semejantes (2007:17).

Los y las adolescentes son sujetos *fronterizos* que deambulan entre los límites fisiológicos de la infancia y la edad adulta, entre la ingenuidad y la madurez, el arrebato y la congruencia, siendo y dejando de ser casi simultáneamente. Actúan como la luz, ora onda, ora partícula, pero ilumina y da calor. El y la adolescente es un sujeto en movimiento, con marcas (sexo,

género, deseo, edad, clase, color de piel), que lo acompañan en todos sus desplazamientos. Trasciende.

La adolescencia es un “hecho social total”. Los adolescentes (varones y mujeres) buscan su identidad, y para ello deben establecer primero quiénes son, cuál es el lugar que ocupan entre sus compañeros y dónde encajan en el conjunto de la sociedad (Izquierdo, 1999:27), la adolescencia es el tiempo de la afirmación, antes que el de la oposición (Fize, 2007:62). Misión compleja si se considera que la búsqueda de respuestas (y de lugar *propio*) es un viaje que ocurre paralelo a la existencia. Ser adolescente es hallar el asidero (o buscarlo constantemente) que les mantendrá a flote durante el tiempo que dure la *crisis*.

Porque la adolescencia es asumida por la mayoría de los adultos como una inestabilidad que es mejor si pasa pronto. La tesis de la “crisis de adolescencia” sirve para legitimar el control social que sobre el y la adolescente se ejerce (Fize, 2007:30), de este modo se le relega de sus responsabilidades sociales y de sus derechos. Para los optimistas la adolescencia es un *mal* que puede ser prevenido (De la Fuente, 2009); para los más agoreros, es una estancia en el *malditismo* (Reboiras, 2009).

Existen quienes la consideran el ingreso a un camino minado de tentaciones y peligros que hay que evitar, esto es, se aspira a restringir el ejercicio de las prácticas sexo afectivas por parte de los y las adolescentes, lo que reduce el placer a una sexualidad prescriptiva (Pérez de Pablos, 2009) y llena de fallos. Para los optimistas es un tiempo de espíritu crítico, contestatario (Feixa, 2009), mientras que para los desesperanzados, es una manera de nombrar a sujetos indisciplinados, conectados a las nuevas tecnologías (Aunión, 2009) pero *desenganchados* de su realidad más inmediata.

Lo cierto es que la adolescencia no es una sino varias. Y en distintos grados. Existen múltiples formas de vivir la adolescencia, y así como es posible encontrar procesos personales de gran complejidad, otros transitan por este periodo de vida sin grandes crisis ni rupturas (Plan de estudios 2006, 2006:14). No ocurre de manera uniforme en dos sujetos<sup>58</sup>.

La precariedad es su denominador común, aun cuando esta inestabilidad también tiene sus graduaciones de un sujeto a otro. Como el género, la adolescencia también es susceptible de ser leída poliédricamente para (intentar) entenderla y responder a las demandas de un

conjunto de la población que suele ser excluido y estigmatizado (Domínguez, 2010), aunque la mirada superficial revelo lo contrario.

Hargreaves *et al.* (1998) sitúa al sujeto adolescente en el nivel medio superior para diseccionar la vida de los y las estudiantes que habitan este espacio. Para el autor el paso de la escuela primaria a la escuela secundaria supone no un cambio de posición sino tres:

- a) El cambio físico y cultural de la propia adolescencia que llamamos pubertad.
- b) El cambio informal que tiene dentro y entre las culturas establecidas por sus iguales y grupo de amistades, en los cuales el adolescente experimenta y espera distintos tipos de relaciones.
- c) El cambio formal que se da entre dos tipos diferentes de instituciones, con reglamentos, exigencias curriculares y expectativas diversas por parte de los profesores (:39-40).

Y su mirada concluye que todas las aulas de escuela secundaria son desalentadoramente similares (1998:43). Una expresión así exige ser cuestionada. De otro modo, la frase sólo invita a la huida o a la resignación. Opciones a las que no puede acceder el estudiantado, porque cursar este nivel educativo es obligatorio para todos los jóvenes mayores de 11 ó 12 años y menores de 15 ó 16 años<sup>59</sup>. Por otra parte, en los últimos decenios, el número de niños y niñas que acuden a la escuela ha aumentado, pero las escuelas no responden a las expectativas de la función que se le ha encomendado:

Los profesores y los estudiantes a menudo están ausentes, y los niveles de aprendizaje son muy bajos. ¿Por qué sucede esto? ¿Es un problema de cobertura donde el gobierno debe proporcionar a los niños mejores escuelas, mejores libros, mejores profesores y mejores instalaciones? [...] Los maestros y los sistemas escolares tienen el mismo punto de vista: el sistema de enseñanza es elitista, y no enseña las competencias básicas para un número más grande de estudiantes<sup>60</sup>.

La vulnerabilidad que afecta a estos sujetos es evidente desde la manera como son percibidos por los adultos, lo cual incluye la mirada y las expectativas que el colectivo docente tiene de su alumnado (un elemento central en la construcción de las masculinidades y feminidades en el aula). Una visión jerarquizada que deviene en ejercicios de poder (casi) tiránicos. Hegemónicos.

La cultura dominante de una organización es producto más bien de la manipulación ejercida por la dirección (Hargreaves, *et al.*, 1998:45). Así, la dinámica que sigue la organización escolar contribuye a mantener la estabilidad (precaria), a partir de fomentar la inestabilidad de los estudiantes pero también la del profesorado y personal administrativo. Se trata de ejercer el poder, que no necesariamente significa tener el control de la institución.

Lo anterior se traduce en una “pérdida de dignidad” que el sistema de escuela secundaria inflige de un modo no intencionado a sus estudiantes (Hargreaves *et al.*, 1998: 55)<sup>61</sup>. El desánimo campa dentro de las aulas pero también puede leerse en los pasillos, percibirse en las atmósferas y se hace manifiesto en la opinión que los alumnos y las alumnas tienen de la institución escolar (“me da flojera, es aburrida, no me gusta”. Mirna<sup>62</sup>, 15 años), de los maestros y las maestras (“como no hago nada me ponen atención, siempre me están diciendo que haga algo”. Gabriel, 15 años) y de las asignaturas que deben cursar (“clases aburridas”. María, 16 años).

La inercia de la institución escolar termina por desgastar la vitalidad, imaginación, inventiva y confianza de sus habitantes. El funcionamiento viciado del sistema, devora a unas y a otros, a distintos ritmos y con diferentes mecanismos, pero finalmente los engulle a todos, y los vuelve escépticos de que ése es el sitio idóneo para aprender (desde luego que la escuela no hace sola esa labor de desmotivación).

Por ello, las chicas que a hasta los once años desarrollan una gran seguridad de sí mismas y una saludable resistencia a las injusticias que reciben (Gilligan, 1989, citado por Hargreaves, 1998), son sometidas a una crisis que erosiona su autoestima. Las estructuras y demandas de la cultura (incluida la escolar) envían a las jóvenes un mensaje claro: como futuras mujeres que son, deben “permanecer calladas”. Gilligan descubrió que a los 15 ó 16 años (en el último año de la instrucción secundaria en México), la independencia de las chicas había pasado a la clandestinidad.

A los varones no les va mejor que a las chicas. Entre ellos surge una fuerte preocupación acerca de cómo acoplarse a los estereotipos físicos y de comportamientos más comunes (Izquierdo, 1999:26). Los estudiantes deben ser rudos, activos, competidores, manifestar desinterés por lo que se considera socialmente como *femenino*, hacer ostentación de su hetero/sexualidad ergo, manifestarse homofóbicos y misóginos:

La masculinidad hegemónica, por otra parte, premiaba a los muchachos capaces de resistir el dolor y dispuestos a pelear para proteger su reputación y honor. Se valoraba altamente la expresión visible de su atracción sexual por las muchachas, tanto como su interés en los deportes agresivos como el boxeo y el fútbol (Levinson, 1999:24).

Por su parte, las alumnas deben ser agraciadas (con gracia) o intentar parecerlo al menos, dóciles, femeninas, disponibles a la mirada y al deseo de los varones. Evitar estar expuestas a la mirada pública y en lo posible, rehusar el ejercicio del poder:

[Lo cual les] obligaba a controlar las implicaciones de expresar cualidades masculinas de liderazgo. Mientras que muchos alumnos reconocían la habilidad que ellas tenían para lograr sus intereses comunes y mantener la disciplina del grupo, en la práctica las más enérgicas eran tildadas de marimachas (Levinson, 1999:25).

Desde luego que contra esta obligatoriedad existen muchas resistencias. En mi observación en el aula, vi algunas veces, alumnos y alumnas que parecían no seguir rigurosamente estos mandatos. Cito la opinión de un estudiante: “[Sé que] soy de diferente personalidad [pero me asumo con] ‘orgullo’, normal. Cumplo con el ideal de hombre que debo ser en la escuela” (Luis, 14 años).

En la propia visión que este chico tiene de sí, es posible leer la resistencia que ejerce a los dictados del género en el espacio escolar. También es cierto, que cuando esto ocurre, generalmente se trata de chicos y chicas que no cuentan con un grupo amplio de amistades (reconocidas) y suelen permanecer solitarios, preferentemente, dentro del aula. Pues como afirman Martino y Pallota-Chiarolli respecto a este tipo de actuaciones, el problema no es tanto el comportamiento heterosexual de uno mismo, sino cómo dicho comportamiento se valora en el marco de un sistema jerárquico de masculinidades diferenciadas (2006:90).

El propósito principal de la escolarización de los adolescentes no es el de preparar a los estudiantes para la escuela superior, sino ayudarles a convertir la educación en un proceso evolutivo que afronte las necesidades personales, sociales, físicas e intelectuales de la gente joven en cada fase particular de su desarrollo (Izquierdo, 1999:20). Pero también *aleccionar* a unas y a otros en el conveniente desempeño de su (rol de) género y otras variaciones que conforman el cuerpo de las y los adolescentes: la raza, la etnia y la clase social.

La cultura de la escuela secundaria al contrario de lo que ocurre en el nivel escolar anterior (la primaria) que es más humanista, cumple una labor de vigilancia (Smedley y Willower, 1981 citados por Hargreaves *et al.*, 1998:47). De este modo, lo que el estudiantado piensa, dice y hace, así como las formas de organización, competencia, adscripción y aislamiento que establecen, pasan por el panóptico de la institución escolar.

Un entramado complejo que surge de la departamentalización y aislamiento del trabajo docente (cada maestra y maestro se ocupa –sólo– de su asignatura) y que tiene consecuencias en el trabajo desarrollado con el alumnado, como lo es la polarización de los estudiantes a través del agrupamiento por capacidades, que contribuye a que las alumnas y los alumnos avancen en una dirección en la que impera la desigualdad (Hargreaves *et al.*, 1998:53), así como el maltrato, la injusticia, la exclusión, entre otros.

Las escuelas secundarias se hallan profundamente imbuidas en esa cultura del individualismo. Son lugares donde el profesorado es dueño de sus aulas y los estudiantes se mueven por la escuela como fantasmas en tránsito a otras realidades que se antojan más deseables que el espacio escolar. Hargreaves denomina a este fenómeno “la pérdida de territorio corporativo”. La ausencia de una sensación de hogar o de responsabilidad colectiva, les lleva a sustituirlas por una débil sensación de orgullo institucional (1998:59). Lo cual, no siempre sucede. Los y las estudiantes del grupo observado, solían manifestar más bien apatía por la institución, que arraigo.

La dinámica de la escuela secundaria se decanta por la valoración del mérito y favorece únicamente a los y las estudiantes brillantes (“[tengo que] ponerme a trabajar para ser visto [por los y las docentes]”: Mauricio, 15 años). Con esto no pretendo enjuiciar el desempeño del profesorado, ya que existen quienes realizan una labor que va más allá del académico y valoran el esfuerzo de *sus* alumnos y alumnas considerando su lado humano.

Sin embargo, son las estructuras existentes y las culturas *sagradas* de la escolarización secundaria, profundamente enraizadas en una orientación académica tradicional, la que les impide a los docentes desarrollar o mostrar atención y preocupación por el estudiantado. (Hargreaves, 1998:61. Subrayado propio). Existe un asomo de optimismo (y voluntad) en mitad de la inercia. Eso creo.

La situación de los y las estudiantes de la escuela secundaria parece tener muchos rasgos en común entre los países latinoamericanos. Tesdesco y López señalan:

Los diagnósticos sobre la educación secundaria en América Latina coinciden en señalar tanto la importancia crucial de este nivel para los procesos de desarrollo social y para el destino personal de los individuos como la situación particularmente crítica de su funcionamiento y de sus resultados. En este

contexto, en la década de 1990 la mayor parte de los países de la región comenzó a desarrollar procesos de cambio en sus sistemas de enseñanza media (2002:56).

En 1970, de acuerdo con la UNESCO, los países desarrollados tenían una cobertura cercana al 70%, mientras que en América Latina ésta rondaba el 30%. Las predicciones que se hacían para el año 2000, eran que la educación secundaria alcanzara el 70% de su cobertura en la región latinoamericana, mientras que los países en desarrollo se hallarían próximos al 100%.

La comparación entre América Latina y los países desarrollados indica que la región estaría alcanzando en el año 2000 los niveles de cobertura que los países desarrollados tenían en 1970. Pero este retraso debe ser enfrentado en un contexto significativamente diferente al que existía hace tres décadas, particularmente en lo que se refiere a los procesos de universalización de los bienes y servicios sociales (Tedesco y López, 2002:57).

En estas expectativas se consideraba además de la densidad demográfica de los países y el ingreso promedio de sus habitantes. Tedesco y López, sitúan a México dentro de los países en transición demográfica avanzada y de ingresos medios. Componen esta categoría cinco países más: Brasil, Costa Rica, Panamá, Perú y Venezuela.

Si bien desde el punto de vista demográfico estos países se encuentran bastante cerca de los anteriores, su PIB per cápita es, en promedio, la mitad (2002:58). Con estos datos, el reto que tiene la escuela secundaria en el continente se antoja una empresa inviable. La dificultad para alcanzar acuerdos y objetivos al respecto, pasan por el reconocimiento y la consideración de los problemas de aprendizaje de las poblaciones culturalmente heterogéneas.

¿Qué hay en este país? En México existen 31 858 320 jóvenes (si se descarta el quinquenio de 10-14) cuyas edades comprenden los 15 y 29 años, según datos del censo de 2010 levantado por el INEGI. De los cuales 45.6% son varones y el 54.4% son mujeres (Tabla 1)<sup>63</sup>.

Población joven, masculina y femenina en México según el censo 2010

Edad	Hombres	%	Mujeres	%	Total	% con respecto del total de la población contabilizada en 112 336 538
10-14	5 547 613	50.70	5 392 324	49.30	10 939 937	9.7



15-19	5 520 121	50.06	5 505 991	49.94	11 026 112	9.8
20-24	4 813 204	48.66	5 079 067	51.34	9 892 271	8.8
25-29	4 205 975	47.86	4 582 202	52.14	8 788 177	7.8
Total	20 086 913	49.41	20 559 584	50.59	40 646 497	36.18

Tabla 1

Se observa una marcada disminución en la población masculina a partir del quinquenio 15-19, la cual se acrecienta en el correspondiente a los 20-24, y alcanza su punto más alto en siguiente rango. Esto responde a las prácticas de riesgo a las que se someten muchos varones, que los llevan a una muerte prematura<sup>64</sup>.

UNICEF refiere que en 2009 México contaba con un total de 12.8 millones de adolescentes entre 12 y 17 años de edad, de los cuales 6.3 millones son mujeres y 6.5 millones son hombres. Agrega también que el 55.2% de los adolescentes mexicanos son pobres, uno de cada 5 adolescentes tiene ingresos familiares y personales tan bajos que no le alcanza siquiera para la alimentación mínima requerida. Esta realidad, impacta en el ser y hacer de estos sujetos que a esta edad tendrían que estar estudiando en las aulas de escuela secundaria<sup>65</sup>.

Pero el informe del organismo revela que en 2008 casi 3 millones de adolescentes entre 12 y 17 años no asistían a la escuela. Del total de niños y jóvenes que no asistían a la escuela, correspondían a este grupo de edad 48.6% de hombres y 44.1% de mujeres. Que esta situación ocurra a gran escala no tendría por qué *normalizarla* antes nuestros ojos. Y no obstante, gobierno y sociedad suelen desatenderse de esta situación de alto riesgo ya que se abandona el capital humano que el país necesita, pero sobre todo, porque parece que se olvida que esos chicos y esas chicas son también parte de la ciudadanía. Y se les excluye<sup>66</sup>.

Dejar la escuela antes del tiempo establecido significa el riesgo de continuar el aprendizaje predominantemente en las calles. Con esto, las capacidades y oportunidades de los adolescentes se ven recortadas de manera drástica, y sus riesgos de salud aumentan. La mayoría de ellos además estará condenado a vivir en situación de pobreza, continúa el informe de UNICEF.

Pero la situación se torna más delicada cuando los datos se centran en la realidad de las chicas. Según la UNESCO

En el mundo hay actualmente cuarenta millones de chicas adolescentes sin escolarizar. Entre las causas, el matrimonio y el embarazo, los cuales las obliga a abandonar sus estudios. Otras desertan del sistema escolar debido a la mala calidad de la enseñanza. Sin embargo, datos fehacientes apuntan que existe una relación proporcional entre el aumento de egresadas de educación secundaria y la mejora en los índices de salud y otras variables sociales<sup>67</sup>.

La realidad muestra que la vulnerabilidad de este grupo poblacional se torna precariedad en el caso de las niñas y de las adolescentes. El cerco de la esperanza se estrecha y aumenta el abismo de la incertidumbre, la inestabilidad que se atribuye a los sujetos que transitan por esta edad, se agrava por el contexto en el que se desenvuelven cotidianamente, quedando expuestos (y a expensas) de toda contingencia.

Hay muchas razones por las que los adolescentes dejan de ir a la escuela, entre ellas la baja calidad de la educación, especialmente en las escuelas públicas aunque las privadas no escapan de esta realidad; la discriminación que muchos jóvenes enfrentan, la falta de oportunidades y de oferta educativa, así como la necesidad de trabajar. Casi tres millones (aproximadamente uno de cada tres varones y una de cada ocho chicas) de este grupo de edad trabajan. Esta situación es más severa si sólo se considera a los adolescentes que no estudian (dos de cada tres varones y una de cada tres chicas). Su bajo nivel de educación en muchos casos los obliga a aceptar trabajos mal pagados, peligrosos o incluso en condiciones de explotación (UNICEF).

De lo anterior se desprende cómo el género es un factor que juega un papel importante a la hora de colocar en desventaja mayor a un grupo de personas sobre otro, aun cuando estos compartan condiciones de marginación. El entramado sexo/género se evidencia ahí donde están en interacción sujetos (mujeres y hombres) que portan además de las diferencias biológicas y de roles sociales, un color de piel, una pertenencia social y una adscripción racial que se visibilizan y devienen exclusión.

**2.2 Trama y urdimbre en el telar del aula<sup>68</sup>: *hacerse hombre, hacerse mujer*. Estudio de caso**

Desde afuera parece un hospital. Otros le ven facha de un convento. En realidad es una escuela particular (EP)<sup>69</sup>, ubicada en una zona céntrica de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Quienes asisten a este instituto son chicos y chicas de clase media, cuyos padres pagan más bien para que se los entretengan, que para que estudien y aprendan. En la práctica eso es lo que parece. La indisciplina y la desorganización es lo más distintivo de esta escuela, es la marca que distingue a la institución frente a otras, según lo refieren quienes están y han estado ahí. Sean padres de familia, estudiantes y docentes<sup>70</sup>.

El grupo de tercer grado de secundaria al que llegué a observar durante varios meses, constaba de quince integrantes, al final de la investigación quedaban sólo doce estudiantes: 6 alumnas y 6 alumnos, cuyas edades comprendían los 14 y 16 años (véase anexos 2 y 2b). A dos de ellas y a cuatro de ellos, ya los conocía porque les había impartido la clase de matemáticas durante el primer grado y la mitad del ciclo escolar del segundo año. Para el resto era un desconocido y ellos también para mí. En un par de visitas fui identificando las reglas del juego que acontecía dentro del salón de clases.

Me sorprendió descubrir, que los *nuevos* alumnos se habían hecho con el poder del aula, y no entendía por qué los otros chicos lo habían entregado *fácilmente* a los recién llegados. Incluso uno de los *viejos* se había rendido ante los nuevos *amos* del salón de clases. Lo que con el tiempo descubrí, es que estos nuevos alumnos cumplían con los rasgos de un liderazgo basados en su semblanza de vigor y habilidad masculina (Levinson, 1999:26) dentro del aula. En cambio las recién llegadas, se mantenía alejadas de la dinámica de poder que ejercía sin competencia (femenina) una de las alumnas *antiguas*.

Dado que la disciplina renqueaba por todos los niveles de la institución, pasaron muchos meses antes de que yo pudiera asistir a una clase en la que se hallara el grupo completo. Era común que no asistieran dos o tres de los estudiantes, chicos y chicas. Esto me impedía identificar a qué leyes obedecía la interacción entre alumnas y alumnos, y estudiantado con los docentes<sup>71</sup>. En algún momento, me fue posible dibujar (desde el fondo del salón donde me situaba siempre) la conformación del aula, según consta en mis notas:

El lugar que ocupan dentro del salón (así como la manera en que se sientan) muestra las alianzas que existen entre ellos. El 'núcleo macho' [Leonardo (14), Gabriel (15), Emilio (15) y Adrián (16)] domina el espacio del frente a la izquierda. Muy próximo al escritorio del docente. A un lado de este punto 'orbita' Pedro (16), quien se une a éstos para hacer relajo. Frente a éste se halla Luis (14) quien no convive con

nadie, y junto a él, Ángel (16), quien trabaja solo. En el otro extremo están, en fila: Alejandra (15), Teresa (15), Luisa (15), Mauricio (15) e Andrés (15). Hacia la derecha y hacia el centro: Mirna (15), María (16) y Fernanda (15). Yo me ubico en el extremo izquierdo del aula desde donde puedo percibir todo el salón. Luego desaparecerán de esta escena: Leonardo (expulsado por mala conducta; Adrián y Pedro, dados de baja por no aprobar una materia que adeudaban del ciclo anterior) (Miércoles 13 de enero de 2010).

Esta estructura variaba muy poco, ya que permanecían dentro del salón aproximadamente cuatro o cinco horas diarias. Sólo se separaban para realizar ciertas actividades en equipo o para sentarse en círculo según las necesidades de algunas asignaturas y temas, así como para tomar clases de inglés (la asignatura estaba estructurada por niveles) o asistir a los talleres (de acuerdo a su elección). Si faltaba alguno de ellos o alguna de ellas. El espacio vacío que delataba la ausencia parecía dar cuenta de su ocupante.

Desde luego que esta estructura tenía ventajas para todos y todas. Estar delante del docente (y a su derecha) no significaba mayor compromiso con las asignaturas, sino la posibilidad de quedar situados en dirección a la puerta y poder salir del aula cuando les viniera en gana. Quienes estaban a la izquierda del docente, quedaban *pegados* a la pared y a los ventanales. Como éstos conformaban el grupo de quienes sí cumplían, mirar al exterior era una manera de distraerse del caos del aula.

Los chicos que ocupaba el centro, eran invisibles para ambos sectores, incluso por los docentes, aun cuando estos quedaban delante del escritorio (no así de la mirada de los maestros). Las chicas del extremo izquierdo y casi al fondo del salón quedaban cerca de la puerta y lejos del reconocimiento del docente. Lo cual les facilitaba el libre acceso y salida del aula, así como la posibilidad de no hacer nada sin ser llamadas al orden. La indisciplina, era el cuadro en el que se enmarcaba la dinámica de este espacio.

Muy probablemente, era el caos (algunas veces agobiante) lo que justificaba la opinión que estos alumnos y estas alumnas manifestaban de la escuela, según consta en sus respuestas de la entrevista (véase anexo 3). Cito en general: “aburrida, *chocosa*, fea, apestosa” (Emilio, 15); “aburrida, horrible” (Andrés, 15); “*desmadrosa*, conflictiva” (Ángel, 16); “aburrida, no me gusta” (Mirna, 15); “aburrida, estúpida, horrorosa” (Alejandra, 15); “chiquita, fea, clases aburridas” (María, 16). Fue sintomático que ningún estudiante se expresara en términos positivos de la institución. En este malestar, discurría su día a día.

En el salón de clases se re/construye constantemente la imagen de mujer y de hombre que unas y otros tienen de sí, adquirida y aprendida en su casa. Esta conformación de la feminidad y de la masculinidad pasa inevitablemente por la mirada de los demás, ya que son ellas y ellos quienes refrendan la *correcta* actuación de lo masculino y de lo femenino hegemónico<sup>72</sup>, por supuesto, haciendo las veces de policía de género, de sempiternos guardianes de la estructura sexo/género. Señalan West y Zimmerman que tanto el *papel de género* como la *demonstración de género* se centran en aspectos del comportamiento del ser mujer u hombre (1999:111).

Levinson (1997) en su trabajo en la escuela secundaria da cuenta de cómo se construyen las distintas masculinidades y feminidades.

Las ideologías de género apropiadas y (re)producidas por los estudiantes a menudo involucran normas sobre el modo correcto de ser masculino y de ser femenino. En ocasiones, esas ideologías pasan de las declaraciones expresas y se materializan en prácticas, incluyendo gestos o acciones que concretizan estilos masculinos y femeninos y que, al mismo tiempo, afirman los valores correspondientes a tales conductas (1999:11).

Las dinámicas que se activan dentro del aula –y en la escuela en su conjunto–, no distan de las que los sujetos realizan en otros ámbitos sociales, la diferencia radica en la brutalidad con que se ejecutan en el espacio escolar. Pues en caso de *fracaso*, no existe piedad contra el caído ni éste tiene posibilidad de huir, pues el perímetro de la escuela es un cerco difícil de traspasar. Dicha lapidación (verbal o física) golpea, aunque en distintos grados, a alumnas y a alumnos. Refiero una observación consignada en mis notas:

Estamos en la tercera clase [9:40-10:20; luego entran al receso]. La maestra de Historia no les permite estar dentro del salón si están comiendo. Por ello ha dejado afuera a Alejandra, quien señala que Mirna, quien también está comiendo, se halla en el aula. La maestra repara en ello y le pide que salga del aula. Mirna, enojada le grita a Alejandra: pinche chismosa pendeja [risas] marica con chichis [el estruendo crece]. Mirna sale del aula pero no se acerca a Alejandra [sabe que ésta puede tundirla a golpes, como alguna vez ocurrirá].

La maestra continúa la clase sin haber intervenido en la agresión verbal que ha ocurrido [incluso también ríe disimuladamente]. Al contrario, en mitad de las carcajadas Adrián dice: ‘así le voy a decir a Leonardo, maricón con chichis’ [los pectorales de este chico eran tan abultados que parecían senos]. (Viernes 22 de enero de 2010).

Me pregunté si la maestra no había visto la agresión o si no quiso actuar en consecuencia suponiendo que esas cosas pasan. Más entre dos estudiantes que no solían llevarse bien. Lo que Mirna *denuncia* en este caso no es la falta de solidaridad de su compañera al acusarla, sino el no cumplimiento del papel de género de Alejandra, quien no se ajusta a los modelos de feminidad que priman en el aula y en la escuela (abundaré más al respecto en líneas siguientes).

Tal vez por ello la maestra no actuó, quizá sin saberlo o sin proponérselo, estuvo de acuerdo en castigar a Alejandra por unas razones distintas a las que a primera vista se ven. Pero como apuntan West y Zimmerman, las mujeres pueden no verse femeninas, pero eso no hace que no sean mujeres (1999:124). Alejandra en ningún momento de su vida en el aula hizo manifestación de “no ser mujer”. Aun cuando ella *sabe* que es “poco femenina”. Cuando ambas terminaron de comer, ingresaron al salón de clases para realizar la actividad de esa sesión.

Lo referido, ejemplifica cómo la vigilancia del orden de género y su consecuente castigo en caso de infracción por parte de los y las estudiantes, no viene solamente de sus pares; en el cumplimiento de los regímenes de género (como no ocurre siempre en la disciplina o en el acompañamiento), también participan docentes, personal administrativo y cualquier adulto *figión* “preocupado” por mantener y reproducir lo que *debe ser*. Esa estructura de desigualdad, injusticia, represión que afecta tanto a unos como a otras, que se ha asumido como normal, lógica, natural. Obligatoria.

Levinson (1997) define las masculinidades y feminidades como un proceso cultural en el que de manera diferencial, a los cuerpos sexuados se les atribuyen (e imponen) una serie de posibles comportamientos y disposiciones. Los miembros de una sociedad determinada no necesariamente “comparten” todos los significados y valores atribuidos a las distintas masculinidades y feminidades, pero se encuentran enmarcados en un “discurso”, en el que tales disposiciones adquieren significado y valor, y se negocian según el contexto en que acontecen. Foucault asegura que la ‘masculinidad’ y la ‘feminidad’ son simplemente producidas por el discurso, el sexo en sí es una construcción social y discursivamente construido (citado por Francis, 2006:11).

Para West y Zimmerman, la feminidad y la masculinidad son considerados prototipos de expresión esencial, algo que puede ser transmitido fugazmente en cualquier situación social y, sin embargo, algo que impresiona en la caracterización más básica del individuo (1999:116).

Por ello, las alumnas y los alumnos no se arriesgan a exponerse a un incumplimiento de su hacer género. Cito una nota hecha durante mis observaciones:

En una actividad de Formación cívica y ética, el grupo debe hacer recortes para elaborar un *collage*. En el suelo, rodeados de revistas (*femeninas*) y algunos periódicos, Leonardo, Emilio y Fernanda trabajan juntos. De repente Leonardo se niega a recortar una foto en la que aparece un hombre.

-¡Hala, qué asco! Eso es muy gay. Mejor recorto fotos de mujeres.

Fernanda le reprendió largamente por ello hasta que Leonardo le dijo:

-Hippie, ya cállate. Cómo hablas y gritas. Hartas. Ella sólo sonrió y se puso a cantar (viernes 12 de marzo de 2010).

A Leonardo le preocupaba mucho que alguien pudiera interpretar su acción de recortar hombres como muestra de un deseo hacia eso que llevaba a cabo. Recuérdese lo afirmado por Martino y Pallota-Chiarolli al respecto. Además de lo inmaduro de su reacción, se puede observar lo endeble que es la masculinidad (y la heterosexualidad) asumida desde el cuerpo (de un varón adolescente, en este caso; pero suele ocurrir lo mismo en hombres adultos) sujeto al escrutinio de la mirada (heteronormativa). Basta recordar lo que Figueroa afirma con respecto a las características de la sexualidad masculina:

[Es] una sexualidad competitiva, es una sexualidad violenta y vivida como fuente de poder, *es homofóbica*, es una sexualidad mutilada ya que se centra en los órganos genitales y en el coito, como principales fuentes de satisfacción y es una sexualidad irresponsable, en la medida en que no responden por sus consecuencias (2001:4-5, subrayado mío).

Las investigaciones sobre la feminidad y la masculinidad situadas en el espacio escolar, y las observaciones realizadas en el salón de clases de tercer grado, me llevan a plantear que la construcción (deconstrucción) del género en el aula, se apoya en al menos cinco *variables* (lo cual no significa que existan más):

- a) Los estereotipos que existen sobre lo que debe ser la masculinidad y la feminidad.
- b) Las expectativas que el colectivo docente tiene del estudiantado.
- c) La heteronormatividad: sexismo, homofobia y misoginia.
- d) La violencia verbal y física.

e) El ejercicio del poder y la resistencia.

### 1. Los estereotipos de la masculinidad y la feminidad

Ahora se sabe (aunque a veces no se reconozca y acepte) que existen maneras de ser mujer y de ser hombre, pero no todas son viables de ser llevadas a cabo debido a las restricciones que la sociedad impone sobre los movimientos de los cuerpos de unas y de otros. De este modo, marca una línea férrea (que no obstante se resiste) sobre la ejecución de la feminidad y de la masculinidad. Así, se sigue insistiendo en las dicotomías (un listado de atributos que se endilgan sobre los cuerpos) que más que aproximar a unas con otros, los mantienen a raya a través de una oposición *violenta* aun cuando no se advierta como tal.

La masculinidad y la feminidad pueden ser (y son) construidos de manera distinta por sujetos diferentes, pero en la sociedad occidental, se construyen partiendo a través de atributos dicotómicos (Francis, 2002:15)<sup>73</sup>. De este modo se establecen las siguientes *propiedades* a cada género:

Masculinidad	Feminidad
Racionalidad	Emoción
Fuerza	Fragilidad
Agresión	Cuidado
Competencia	Cooperación
Mente	Cuerpo
Ciencia	Naturaleza / artes
Actividad	Pasividad
Independencia	Dependencia

Esta construcción de las *diferencias* (de género, se entiende) está relacionada con la cultura y la clase social de los sujetos, pero también está determinada por otros factores, Francis reconoce que las experiencias de los hombres y de las mujeres y su acceso al poder (y con ello a la dinámica de las relaciones humanas, agregó) no es de manera monolítica sino mediada por



otros factores como la clase social, la etnia, la sexualidad y la capacidad o discapacidad; que crean importantes diferencias en la manera en que mujeres y hombres acceden al ejercicio del poder (2002:19)<sup>74</sup>.

Nuestra naturaleza humana, señala Goffman, nos da la capacidad de aprender a producir y reconocer demostraciones de género masculinas y femeninas: una capacidad que tenemos por virtud de ser personas, no machos y hembras (citado por West y Zimmerman, 1999:117). Los *atributos* masculinos y femeninos resultan máscaras que son impuestas y repetidas hasta (intentar) convencer que eso que muestran es *lo propio* de cada sexo/género. Inamovibles, ciertos. “El físico te hace hombre” asegura Ángel, quien practica fútbol y realiza ejercicio diariamente. Lo cual acusa cómo el factor físico, muscular y la postura corporal forman parte de regímenes socioculturales más amplios de una masculinidad heterosexual normativa, con lo que se convierten en importantes marcadores de las posiciones de los chicos en el contexto de las jerarquías de masculinidades en el centro escolar (Martino y Pallota-Chiarolli, 2006:34). En este sentido, Ángel no tenía rival en el aula.

Otras veces, la apariencia no basta y hay que rodearse otros elementos que validen el género al que se pertenece. A algunos varones, les ayuda “tener novia, porque eso de alguna manera los hace más hombres”, concluye Alejandra (citas tomadas de las entrevistas).

El problema de los estereotipos es que suelen ser incompletos. Pasa a un segundo plano si lo que enuncian es cierto o mentira. Pero en el caso de las dinámicas de los y las estudiantes de secundaria ningún cliché sobre lo masculino y lo femenino es inocente. Todos causan un daño grave sobre el cuerpo de quienes son etiquetados de manera negativa. Aunque esta realidad no sea vea.

La violencia en las escuelas se ha mantenido en secreto, oculta, como un reflejo de la eficacia de los recursos institucionales para preservar lo que sucede tras sus paredes (Kaës citado por Gómez, 2005: 695). Una violencia soterrada o invisibilizada permea la convivencia escolar. Invisible o naturalizada, hace las veces de vector y de cuadrante en las relaciones humanas entre unas y otros.

La mayoría de los alumnos y de las alumnas han nutrido su idea de lo que es ser hombre y ser mujer a partir de estas frases hechas que a manera de signos y símbolos -

informativos-, conforman una sinaléctica del género. Desde la familia estos estudiantes saben que:

“Un hombre debe ser responsable, prudente, educado”: Emilio.

“Un hombre es [buena] persona, trabajador, honesto”: Mauricio.

“Una mujer debe ser femenina y respetuosa”: Luisa.

“Una mujer debe usar falda, actuar como niña y que le gusten los niños”: Alejandra.

Sin embargo, tales formas de ser mujer y de ser hombre, asumidas como ciertas, suelen ser resistidas de muchas maneras, sea que ellas y ellos tengan conciencia o no, de su trasgresión de los roles de género. Si regresamos al listado de atributos referidos por Francis, es posible señalar que en el aula no suelen identificarse tales *propiedades* de manera fija, única, uniforme e inevitable en el cuerpo de las mujeres y de los hombres.

En mi observación registré chicas con más independencia, dinamismo y facultades para las asignaturas de ciencias que todos los chicos presentes en el aula. Por ejemplo, descubrí que Alejandra era la que mejor desempeño académico demostraba en las asignaturas de matemáticas y química. En realidad, la mayoría de ellos parecían negados para las matemáticas y la química [desde luego que la actitud del docente influye, sin embargo, lo que en ellos se interpretaba como un visto bueno para no ‘ponerse las pilas’, en ellas se convertía en un estímulo para hacerlo mejor].

También vi un par de chicos dados a la pasividad (flojera, hastío) y muy dependientes en lo que a actividades escolares se refería, ya se tratara de un ejercicio en equipo o de una clase de educación física. Miré más varones apáticos y holgazanes que chicas sumisas o sin iniciativa. Cito de mis notas:

Gabriel era el mejor ejemplo de apatía galopante: “me vale verga, no sé”, manifestó cuando le pidieron que pasara al pizarrón a realizar un ejercicio. Clase de química (14 de diciembre de 2009).

En otro momento Gabriel no quiere trabajar en la actividad en pares que les han solicitado hacer: ‘me vale verga, a ti si te regañan, a mí no’. Le grita a Leonardo (5 de febrero de 2010).

Esta manera *pasiva* de asumirse varón dentro del aula, podría suponer la generación de conflictos respecto a la lectura que sobre la masculinidad y la feminidad de esos sujetos podía hacerse. Sin embargo, la tensión quedaba *resuelta* (la mayoría de las veces y sólo en algunos casos) porque uno de los elementos que prueba que se es hombre y mujer es la

heterosexualidad manifestada de múltiples maneras. Y los chicos y chicas que aparentemente actuaban contrario a como se esperaba que lo hicieran, era probadamente heterosexuales. Al respecto se abundará más adelante.

Pero cabe señalar, que como apunta Levinson, mostrar desinterés por lo académico es una manera visible de ejercer la masculinidad. Las normas dominantes de la masculinidad también estipulaban un desenvolvimiento modesto en lo académico e irónicamente, la excesiva dedicación a los estudios era ocasionalmente estigmatizada como afeminada (1999:24). “Ser hombre” es rebelarse contra toda autoridad. Tal vez por eso, quienes peores notas escolares obtenían eran los varones y quienes destacaban en el aprovechamiento académico eran Teresa y Alejandra, quienes tampoco se ajustaban del todo, a los ideales de feminidad. Es como si ambos género asumieran que la inteligencia, la dedicación y el conocimiento son formas “raras” de vivir la propia existencia dentro del aula. Recuérdese que una característica de la feminidad normativa, es la de no saber o fingir que no se sabe.

Autores como Kessler y McKenna han señalado que no existen cualidades únicas del ser hombre o del ser mujer, sino un conjunto de aptitudes y actitudes aprendidas (y reproducidas) que unos y otras desempeñan con mayor o menor acierto: varones y mujeres son acontecimientos culturales, “procesos de atribución de género” más que una suma de características, conductas o incluso atributos físicos (citados por West y Zimmerman, 1999:120). De modo, que no es válido insistir en la idea de una sola manera de asumir lo masculino y lo femenino, más bien apostar por una pluralización de la masculinidad y de la feminidad presente en el aula. Al respecto ellos y ella opinan:

“Me gusta ser como soy. Soy un chico y tengo que definirme como un chico”: Andrés.

“[A los maestros] yo no les caigo bien. Yo hago lo que quiero [en el salón de clases]. No me importa parecer *freak* o *loser*. [Pero nunca] haría algo que me hiciera parecer afeminado”: Emilio.

“No maquillarme me hace no parecer chica [pero] nunca me besaría con otra mujer” Alejandra.

“Son machorras las mujeres que hacen el servicio militar”: María.

*Hacer* género no implica vivir según conceptos normativos de feminidad o masculinidad; es comprometerse en una conducta, con *riesgo de evaluación de género* (West y Zimmerman, 1999:127). Sin embargo, al observar el salón de clases (como ocurre si se mira otro escenario en donde convivan mujeres y hombres) se encuentra que existe una *predisposición* (una

representación que se celebra como deseable) a asumir el género como inevitable. El género es una expectativa que se cumple (o que debe cumplirse). Francis (2002) apunta que habría que cuestionarse por qué los niños optan por la masculinidad y las niñas por la feminidad (2002:17)<sup>75</sup>. ¿De verdad estos sujetos eligen actuar de un género u otro, o se conducen por inercia? ¿Son conscientes las chicas y los chicos del rol que deben asumir en su cotidianidad? ¿Existen resistencias a este mandato?

Recuerdo ahora las distintas maneras de actuar de Mirna, que a veces parecía estar muy a gusto con lo que se esperaba tradicionalmente de ella (según su género: casarse con un chico *rico*, tener hijos) y otras, se rebelaba contra esa imposición (cultural) que no deseaba –al menos en ese momento– llevar a cabo. Cito de mis notas: “Quiero tener mucho dinero y mantener a mi marido, que él me pida y yo le diga ‘sí, ten mi amor’. Así lo tendría bien *controladito*” (14 de diciembre de 2009). Pero al mismo tiempo, manifestaba querer otra vida para sí misma: “Quiero trabajar, ganar dinero y salirme de mi casa para hacer lo que quiera. ¿De ‘cerillito’ me dan sueldo?” (Lunes 11 de enero de 2010).

A diferencia de Mirna, Gabriel aspiraba a una vida en la que él interviniera lo mínimo para su realización. Y no a partir del esfuerzo y dedicación que se espera de un hombre. Gabriel abrazaba el deseo de tener mucho dinero, “una *Hummer* con una alberca arriba, llena de muchas mujeres”, un rancho y más mujeres” (5 de marzo de 2010). Porque él está convencido que la masculinidad se demuestra siendo heterosexual, y para lograr un harem, se requiere mucho dinero: “Si estás ‘carita’, tienes ‘varó’ y traes coche, te van a ‘pelar’ [las mujeres]. Sin coche ni ‘varó’, te mandan a la verga” (5 de febrero de 2010).

No obstante, los mandatos de género parecen entenderse como inevitables por un gran número de los habitantes de la geografía escolar. Son, la mayoría de las veces, los maestros y las maestras quienes se mantienen en una constante tensión por desarrollar cabalmente su género. De ahí su prurito cuando un alumno o una alumna intentaba (o parecía) alejarse o desligarse de lo que un chico o una chica deben hacer. Francis refiere que:

La cultura escolar es dinámica, no es fija. Las escuelas reflejan la ideología de género dominante en la sociedad que la rodea. Pero no la reflejan de manera pasiva. Más bien de forma activa al producir y reproducir las divisiones de género y la heterosexualidad (Mac an Ghaill, 1994). Reconocer esta dinámica significa reconocer también que las escuelas pueden ser agentes de cambio (2006:434)<sup>76</sup>.

Las actuaciones de lo masculino y de lo femenino tienen disidencias, rupturas, continuidades, reforzamientos, premios y sanciones que evidencia la dinámica del salón de clases, la vida que bulle en las aulas a partir de hombres y mujeres en constante movimiento. Si el espacio escolar pudiese representarse como un sistema termodinámico aislado, podrían observarse las transformaciones del mismo según las variaciones (por mínimas que fueran) que experimenta cada una de las variables consideradas.

Como en la naturaleza, en el aula la entropía también aumenta con el tiempo. Pues aún con un severo régimen de género (disfrazado de disciplina, buen comportamiento, *establishment*) existen *fugas* que dan cuenta de las distintas maneras en que se representa, vive o padece lo femenino y lo masculino en el salón de clases.

## **2. Las expectativas que el colectivo docente tiene del alumnado**

Cuando Hermann Einstein se acercó al director del *Gymnasium Luitpold* donde estudiaba un joven Albert, para consultarle respecto a qué profesión debería orientársele, contestó: no importa cuál, nunca hará carrera de nada (Guillen, 2004:230). Ahora sabemos que aquella predicción no se cumplió.

Durante mi presencia en el aula, muchas veces observé cómo ellos y ellas tenían *medidos* a cada maestro, no solamente en función de lo que podían esperar de ellos y ellas, en tanto desempeño académico y disciplina, sino también en comportamientos de género (siempre ligados a la sexualidad) que quizá rozaban el límite entre lo masculino y lo femenino. Así, de un docente que era fácilmente distraído de sus funciones académicas, solía caer ante la petición de dos alumnas que le pedían que no les diera clases sino que les hablara de cualquier otro tema ajeno a la asignatura: “cuéntenos de ovnis”, decían y con ello entendían, unas y otros (esa frase era el abracadabra que llevaba al grupo a no hacer nada, más que fingir interés en el asunto), que no habría clase.

Con este mismo docente una vez tocaron el tema de la homosexualidad. El maestro me miró (quizás buscaba mi aprobación) y me hice inexistente. Extraigo de mis notas algunos apuntes:

“Al hijo le ven [los padres] lo puto desde chiquito”: María.

“Yo no querría a un hijo gay”: Mirna.

“El problema de ellos es [no escuché más]”: el maestro.

“Yo le diría ‘hijo, vámonos a comprar falditas’”: Fernanda.

“Si me van a adoptar, *nel*. Yo los mando a la verga. Yo no quiero padres gay”: Gabriel.

Si sus papás son gays, obvio que los hijos serán gays: María.

Ninguna opinión crítica respecto a este tema fue emitido para alguien más. La clase terminó con el toque del timbre sin haber concluido el *debate* abierto (Martes 12 de enero 2010).

Las prácticas sexo afectivas no heterosexuales son el terror en el salón de clases, nadie quiere ser percibido como ‘raro’ o ‘rara’. De ahí que persigan constantemente no ser caer en acciones que puedan ser interpretadas por sus pares y sus docentes como *sospechosas*. Mostrar y demostrar que existe congruencia entre masculinidad-heterosexualidad y feminidad-heterosexualidad mantiene la tensión a la alza en el aula.

Las expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes se corresponden (casi biunívocamente) con las que el alumnado mantiene de los primeros. Recuperé un comentario que un estudiante hizo sobre la plantilla docente: “Los maestros no se acercan a los alumnos, no les importa si aprenden o no, sólo vienen, dan su clase y se van” (Emilio). Si bien la opinión puede ser producto de un estado de ánimo o de un *repentismo* crítico, lo cierto es que el desempeño de la mayoría de los maestros de las materias en las que estuve presente, era deficiente (pero no abundaré al respecto). Cito algunas opiniones que de sus profesores emitieron en las entrevistas los alumnos y de las alumnas:

“Mi maestro de música me cae bien porque me gusta mucha la guitarra y a él también”: Ángel.

“De los maestros y de las maestras me gusta que los puedes molestar y no te acusan... ningún maestro o maestra me cae bien; me dan flojera todos”: Alejandra.

“De mis maestros no me gusta nada, [silencio] algunos son buena onda. De las maestras, la de historia es buena onda... El de español [el que les contaba de ovnis], el que se fue era buena onda, pero pues ya no está”: Gabriel.

“La [maestra] de inglés no me gusta porque no enseña nada”: María.

Los yerros de los maestros no obedecían (quiero creer) a un desconocimiento de los contenidos de su asignatura, sino a un inadecuado uso de estrategias didácticas que podían incluso parecer innecesarias si hubieran presentado materiales y ejercicios acertados para

atrapar la atención del alumnado. En cambio, la mayoría de las sesiones consistía en solicitarles que leyeran la lección determinada y realizaran el correspondiente ejercicio.

Si la mayoría de los y las estudiantes ‘olvidaba’ el texto en su casa, ya se puede imaginar el curso de la clase. Este tipo de acciones genera una serie de respuestas de parte del estudiantado. No solamente se conforman como apáticos y renuentes a llevar a cabo lo que se les pide, sino que construyen una posición crítica, que enjuicia el desempeño de los y las docentes:

“Lo que no me gusta [de mis maestros] es que es puro leer, leer y leer y puro escribir, escribir, escribir. Nada de práctica”: Andrés.

“[El maestro de química] no me gusta, porque molesta, y cuando le hacen algo no se aguanta. [Me gusta] cuando estamos todos en círculo [porque] hay buena comunicación, pero cuando estamos separados no la hay, cada quien está en su grupo [en lo suyo]”: Gabriel.

Otro método muy socorrido por el conjunto de docentes era el dictado. De este modo, pese a las resistencias de algunos (negarse a escribir arguyendo que no tenían con qué hacerlo o cansancio) se cumplía el ejercicio de poder del maestro sobre los estudiantes. Cabe aclarar que durante mis observaciones encontré que cuando la maestra de Historia realizaba esta estrategia, obtenía el reclamo casi unánime de los varones y el beneplácito de la mayoría de las alumnas, quienes sentían como propio el logro de mantener a raya la indisciplina de los alumnos. Al respecto refiero dos comentarios respecto a la maestra de Historia:

“No me cae bien porque me aburre mucho su clase”: Mauricio.

“Es buena onda, me llevo muy bien con ella”: María.

Independientemente de que la estrategia empleada por esta profesora fuera efectiva, lo que percibí durante mi estancia es que había más cercanía entre algunas alumnas y esta maestra. Mirna, María y Fernanda, que solían no hacer mucho en las otras materias (impartidas por maestros) en ésta se esforzaban más por cumplir, quizá para agradar a la docente. Las otras chicas, más responsables en todas las asignaturas, no hacían menos en Historia. Sólo que ellas no mostraban proximidad con la profesora. Ellos, en cambio, solían manifestarse más rebeldes en esta asignatura/docente que en las materias impartidas por maestros<sup>77</sup>.

Otra manera muy común de mantener contento al grupo, consistía en otorgarles el tiempo de la sesión para que la ocupara en otras actividades (la mayoría de las veces no

relacionadas con lo escolar). Lo que de manera inmediata se percibía como comprensión del docente (*es buena onda* porque no hacemos nada), a la larga se convirtió en el elemento desmotivador principal para el desarrollo de las sesiones. El alumnado suele echar en cara al maestro que su clase es aburrida porque “*nunca* hacen nada”. La situación deviene conflicto cuando el docente aspira a recuperar el control del alumnado y encuentra resistencia.

¿Qué tipo de feminidades y masculinidades se construyen teniendo este tipo de modelos? ¿Influyen en su percepción de cómo se vive lo masculino y lo femenino? ¿No afecta porque las y los estudiantes sólo ven a alguien impersonal (sin género, sin sexo, sin afectividad, sin historia personal) dar o no clases? ¿Cuáles son los efectos de esta *descorporeización* y *desexualización* de los y las docentes en el alumnado? Rofes señala:

Asusta pensar en la relación entre la vida sexual personal y la vida en el aula, o en la identidades corporeizadas del profesor y del amante [...] lo erótico circula en el aula y con frecuencia se aprovecha como una fuente de poder que guía los métodos pedagógicos (2005:154).

La escuela funciona como una *agencia masculinizadora* (Mac an Ghail, 1994:14). Todo su potencial se encauza hacia la representación, los discursos y las ideologías de una masculinidad hegemónica. Aunque no nos demos cuenta<sup>78</sup>. Los métodos de control y dominación mediante tácticas de disciplina y castigo, más que el compromiso y el debate, no contribuyen sino a acrecentar la rebeldía de los alumnos y empeorar una situación que perpetúa el cisma jerárquico entre alumnos y profesores afirman Martino y Pallota-Chiarolli (2006:228).

Lo que docentes y estudiantes esperen mutuamente de sí, está relacionado con la identificación y el reconocimiento que se establezca (a manera de pacto) entre las partes. Esto es, el estudiantado responde a las indicaciones del docente, a las actividades y tareas, mantiene la disciplina y actitudes favorables para la enseñanza y el aprendizaje en general, mediado por la empatía que hay con sus maestros y maestras, y este *enganche* curiosamente está relacionado con el ejercicio del rol de género del profesor. Si una maestra no representa convenientemente su papel de mujer *femenina* o si un maestro no les parece lo suficientemente *masculino*, se da un rechazo automático que se traduce en indisciplina, incumplimiento de los deberes escolares, en violencia.

De alguna u otra manera, la institución escolar insta a comportarse de una u otra forma a partir de lo que espera de los y las estudiantes. No hay letrado que ordene la actuación del



género a manera de un menú diario, pero sí una serie de signos, discursos y acciones (conformando una atmósfera específica para la ejecución del género), que norman la conducta del alumnado y que influye en la construcción de las masculinidades y de las feminidades. La escuela espera que las alumnas se comporten de un modo, y los alumnos de otro. Como en todo mandato, hay sus resistencias:

“[Yo] no reconozco que en la escuela me digan cómo ser hombre, o no me he dado cuenta [risas]”: Mauricio.

“[Pues] nada más en el [uso obligatorio del] uniforme; las niñas a *buevo* tienen que traer falda y los niños pantalón [...] Nadie me presiona para ser de una manera. O no me doy cuenta [risas] yo noto todo normal. [Lo normal es] jugar, echar relajo, nadie me dice nada”: Alejandra.

“Me molesta que la escuela quiera poner reglas a la mitad [del curso] y no desde el principio [del ciclo escolar]”: Ángel.

La expectativa implícita que comparten alumnado y profesorado es la heterosexualidad, como se señaló líneas anteriores. No hay lugar para pensar otras maneras de vivir la sexo afectividad. Rofes afirma: es cierto que gran parte del alumnado y del profesorado encuentra repugnante el sexo homosexual, pero los profesores gays también albergan un gran sentimiento de repulsión hacia sus prácticas sexuales (2005:147). Incluso es común que las instituciones nieguen la presencia de maestros y maestras no heterosexuales para no *inquietar* a los alumnos ni a sus padres. Es como si se leyera en la entrada de toda escuela: zona libre de homosexuales<sup>79</sup>. Un espacio escolar armónico es (pretendidamente) heterosexual (pero también blanco, atractivo, agraciado, de buena posición económica, *normal*):

Los resultados de algunas investigaciones han sido bastante consistentes en demostrar que las interacciones entre maestros con los estudiantes tienden a reflejar los estereotipos de género. En general, la interacción profesor-alumno tiende a facilitar el acercamiento en el aula, y esto se manifiesta tanto en términos cuantitativos y cualitativos (Francis, 2006:429)<sup>80</sup>.

El aula funge como el espacio donde los sujetos (docentes y estudiantes) se des/encuentran a partir de la argamasa de género que hace las veces de vector que enlaza o separa, construye o dispersa, pero contiene en todo caso un estado de desequilibrio constante. ¿Es posible romper o intentar desestabilizar estas alianzas sexo genéricas que mantienen una *complicidad* en la desigualdad entre unas y otros? ¿Cuáles son los efectos de esa complicidad? ¿Ocurre *siempre*

esa predisposición de estrechar nexos sólo entre profesores varones y alumnos, y entre maestras y alumnas, heterosexuales unos y otras?

Davis y Sumara, señalan que el término *complicidad*, además de compartir la etimología de complejidad, evoca un significado de *estar implicado en o servir de cómplice para* y así anuncia la necesidad de estar alerta a la participación personal en los acontecimientos (2005:122). Pero hay quienes resisten la obligatoriedad del sistema sexo/género, y asumen su desempeño pedagógico en el aula como la oportunidad de romper patrones de enseñanza (de la masculinidad y de la feminidad implícitas en el ejercicio docente). Desbordarla.

No obstante, las posibilidades de que las masculinidades y las feminidades se construyan de manera alternativa a la heterosexualidad obligatoria, son reducidas. Los alumnos deben ser hombres (y se entiende, masculinos y heterosexuales) y las alumnas, mujeres (femeninas y heterosexuales). Aunque la representación de la masculinidad y de la feminidad que realizan no los excluye (del todo) de ser (saberse) varones y mujeres.

Las pocas resistencias (cuando las hay, de parte de los y las estudiantes, o de las y los docentes) proceden de un compromiso con la creación de espacios que resistan, minen y acaben con las formas institucionalizadas de la opresión que han llegado a ser endémicas en la sociedad de finales del siglo XX en Estados Unidos (Rofes, 2005:142-143). Pero no sólo en ese país sino también en muchos otros. La escuela ha sido fabricada, acriticamente, como una actividad práctica (Davis y Sumara, 2005:126), que construye hombres masculinos y mujeres femeninas, heterosexuales ambos, leales al sistema de producción y reproducción económico y social de sujetos irreflexivos.

Pero no todo es determinismo y desesperanza. En el salón de clases también existen formas de resistir el ejercicio de la masculinidad y de la feminidad hegemónicas. Las expectativas por la construcción de otro *mundo posible*, flotan en la atmósfera del aula, y a veces, permean en el cuerpo de docentes y estudiantes. Francis agrega al respecto:

Sin embargo, es también digno de mencionar que puede haber excepciones a la tendencia en general mencionada [reproducción de patrones de género]. Por ejemplo, podemos esperar encontrar la atención del profesor colocada en los niños y niñas de una manera más equilibrada, en clases dirigidas por profesores que se enseñan con una apuesta a la equidad de género (2006:430)<sup>81</sup>.

Este tipo de situaciones deja abierta la posibilidad de que aquello que los profesores y las profesoras esperan de sus alumnos sea diferente a lo que tal vez se quería de los primeros cuando fueron estudiantes. Y así romper los pasos de un algoritmo que sólo aguarda su (fatal) cumplimiento. Los y las estudiantes serían los primeros en percibir esa variación en la mirada ya no (sólo) inquisitiva, y sí dialogante del profesorado colocada sobre sus cuerpos, ergo, sus acciones, sus ideas, sus actitudes, sus formas diversas (y flexibles) de vivir la masculinidad y la feminidad. Rofes aclara:

Todo el profesorado enseña mucho sobre sexo [y sobre género] independientemente de que lo reconozcamos. Lo que decimos y lo que callamos, lo que se expresa y lo que se silencia da lugar a un conocimiento de tremendas implicaciones para nuestro alumnado (2005:158).

Esto incluye las expectativas que los maestros tienen de sus estudiantes. ¿Qué hubiera pasado si Einstein se hubiera creído las palabras del director? Seguramente la ciencia habría tenido que seguir por otras rúas.

Pero lo que los docentes esperan (cuando existen expectativas al respecto) de sus estudiantes, no únicamente está mediado por el género y la sexualidad, la interacción profesor-alumno también se ve afectada por otros factores como la clase social (Francis, 2006:430)<sup>82</sup>. La afinidad de clase, como la de color de la piel, facilitará o impedirá el diálogo con el alumnado.

Así, los profesores que comparten de alguna manera, intereses y campos de conocimiento afines a los estudiantes, desarrollan dinámicas de convivencia armónicas que distan de aquellas prácticas de exclusión, burla e invisibilización ejercidas contra alumnos y alumnas de clase social inferior (en todo caso distinta) a la de los maestros<sup>83</sup>. Aunque en la escuela en la que realicé esta investigación, no eran visibles formas de discriminación debido al color de la piel de los y las estudiantes (prima la tez blanca y el moreno claro), los alumnos y las alumnas que son de piel morena, sí son objetos de broma de sus pares, sobre todo.

### **3. La heteronormatividad: sexismo, homofobia y misoginia**

En el aula de la escuela secundaria, como en muchos otros espacios, el binomio hombre-masculino y mujer-femenina resultan heterosexualidad, la trilogía de prestigio (Núñez, 2007), el trinomio *maldito*. La asunción de esta fórmula como invariable, no únicamente deja fuera la posibilidad de pensar (aceptar, asumir y vivir) otras formas de organización sexo-afectiva, sino

que funda la discriminación y la exclusión como un acto natural que no requiere ser revisado, cuestionado ni modificado.

El modelo masculino dominante incluye como una de sus primeras características el ser heterosexual pero además con rechazo activo a la homosexualidad, en buena medida por asociarse a ciertos comportamientos más cercanos a “lo femenino” y por ende, algo reconocido socialmente con menos valor (Figueroa, 2001:5). De manera que en el espacio escolar lo que prima es una ostentación continua de la heterosexualidad de sus habitantes. No dicha como tal, pero sí manifiesta de múltiples formas.

Núñez señala que la “heterosexualidad” como identidad en México no existe o existe de manera muy marginal; lo que existe es la categoría identitaria “hombre”, que señala una relación “naturalizada” con el deseo “heterosexual” y una relación ambigua con el homoerotismo (2004:322). Pero en el espacio escolar, nadie quiere ser (ni parecer, ni crear sospechas de ser) homosexual. El estigma de asumirse en otras prácticas sexo afectivas y de género, distintas a la heteronorma, castiga por igual el cuerpo de las alumnas que el de los alumnos.

Francis (2006) señala que la cultura escolar promueve construcciones tradicionales de la heterosexualidad obligatoria, de ahí que la homofobia sea moneda corriente<sup>84</sup>. La heterosexualidad se presenta como algo dado, integrado al cuerpo de los sujetos que no tienen más remedio que seguir el algoritmo, el mandato de la norma. Y es precisamente un sistema regulador, excluyente, castrante de (posibles) formas de organización afectiva y eróticas, que evidencia la paradoja de su construcción sociocultural y no su pretendida naturalidad, al ser reforzada constantemente a través de discursos y prácticas que mujeres y hombres deben repetir para convencer (convencerse) de que fungan como sujetos heterosexuales.

Se sabe, las alumnas *deben* ser dóciles, los alumnos, desaprensivos, rebeldes, desinteresados de los estudios. Transcribo de un par de comentarios tomados de las entrevistas:

“[En el salón] me veo tranquila, con cara de angelito, con las piernas cruzaditas...porque, porque, porque soy niña buena. Y pongo atención a las clases y nunca me salgo de las clases [el énfasis en este momento supone una ironía; porque sí sale del salón para ir a platicar con sus amistades de segundo grado] y realizo todas las actividades”: Alejandra.

“[En el aula] cuando es algo así, muy importante, pues ya me veo trabajando, otras echando relajo con los compañeros. Porque no le presto atención al maestro y me distraigo muy rápido [la culpa], es mía. A veces trato de trabajar y a veces ya me da flojera y obviamente no hago nada”: Gabriel.

Estas dos maneras de comportarse en el aula están en consonancia con lo que se espera de los y las estudiantes por razón de su masculinidad y su feminidad. Si ellas no atienden, son censuradas. Si ellos se aplican de más, se les acusa de un cierto afeminamiento. “Lo femenino” es visto como algo que debe evitarse activamente a través de prácticas que legitimen de manera constante que se es “muy hombre” (Figueroa, 2001:5).

La heteronormatividad que deviene en obligatoria y dicotómica transcurre a lo largo de la historia de la humanidad como un monstruo mutante capaz de adaptarse a todos los contextos político-sociales y capaz de ser inoculado, con una efectividad y eficiencia jamás desarrollada, en “dos sexos” que devienen en complementarios y políticamente correctos (Amaro, 2008:1)<sup>85</sup>. Es el corsé que sostiene y contiene el gran escenario social y sexual en el que se desenvuelven los cuerpos de mujeres y hombres.

La heteronorma es el lugar donde acontece el suceso (*aprendido* y *aprehendido*, que no natural) de los cuerpos sexuados y sexuales. Butler señala que la actuación (performance) del sujeto no está simplemente en concordancia con la reproducción de las habilidades sociales, porque no existe sujeto anterior a su realización; realizar tareas laboriosamente introduce al sujeto a su condición como ser social: la acción de género exige una actuación *reiterada*, la cual radica en volver a efectuar y a experimentar una serie de significados ya determinados socialmente, y ésta es la forma mundana y ritualizada de su legitimación (2007:273)<sup>86</sup>.

Practicar la heterosexualidad es una manera de estar dentro del juego social y sexual. Así, los varones se esmeran en parecer competentes en prácticas designadas como ‘actividades masculinas’ (Francis, 2006:44-45)<sup>87</sup>. Tal es el caso de jugar fútbol en cualquier espacio disponible en la escuela, mientras que ellas suelen ocupar los lugares de reposo aparentemente ajenas a lo que los chicos hacen a su alrededor.

Por ello en el espacio escolar, los alumnos y las alumnas se esmeran en cumplir aquellos rituales que los unos y las otras han adquirido a distinguir como valoradas y reconocidas como *lo propio* de una masculinidad y feminidad heterosexuales. Alejándose, con

recelo o pavor, de aquellos gestos y actitudes que los colocarían en la sospecha de no ser lo suficientemente hombre o mujer.

Porque la heterosexualidad da *completud*; la homosexualidad, por el contrario, resta subjetividad: “ése qué va ahí quién sabe qué es”, se suele escuchar que dicen algunos pero también algunas, cuando observan a alguien que no se ajusta completamente a la actuación de la heteronorma. Cito de mis notas: “A las mujeres me las imagino aunque no esté pedo. Me sale lo albañil”: Gabriel. Con esto el sujeto se asegura de que sus interlocutores tengan claro su posición hetero/sexual.

Salirse del molde asusta pero también desestabiliza; coloca al sujeto trasgresor en el límite de la aceptación y la marginación pero también crea fugas a la normatividad *buga*. Refiero en extenso, un hecho ocurrido en el salón de clases y que da cuenta de cómo esta heterosexualidad se trasgrede, se debilita, sin que los alumnos se den cuenta:

Emilio y Adrián ocupan sillas contiguas. El primero es blanco, cabello crespo, oscuro, abundante, no suele parecer rudo. El otro es moreno, cabello lacio, tosco. Ambos son de la misma estatura. Aparentan llevarse muy bien. Están tan juntos que sus piernas casi se rozan. Desde mi sitio parece que sus extremidades se entrecruzarán. De repente, Emilio se aproxima a Adrián y posa ligeramente sus labios sobre el brazo descubierto del segundo, quien lo mira extrañado (sin apartar el brazo) y le espeta: ¡puto!, ¿por qué? No sé, responde Emilio.

Minutos después, ambos aparentemente ponen atención a la clase, y Emilio comienza a subir su mano por la espalda de Adrián. Al sentirla, éste reacciona molesto. Qué pedo güey, le lanza. Emilio no dice nada. Sólo lo mira. Y las piernas (sin querer) se juntan. Sobre ellas reposan las manos de cada uno.

Yo observo desde atrás y tomo una fotografía (viernes 13 de noviembre de 2019)<sup>88</sup>.

¿Por qué sucedió ese acto de ternura (¿?) o complicidad que manifestó uno al otro aun corriendo el riesgo de ser (sexualmente) malinterpretado (como efectivamente ocurrió, aunque ninguno de los dos pareció darle importancia al asunto)? ¿Qué lleva a un adolescente heterosexual *reconocido* a probarse con otro adolescente asumido también heterosexual? ¿Qué se gana en este enfrentamiento? Es común escuchar expresiones vertidas por algunos varones ufanándose de que son tan machos que podrían besar (o yacer) con otro, sin ningún problema<sup>89</sup>.

La dinámica que regula la forma en que los alumnos (pero también, las alumnas) aprenden a relacionarse implica una especie de competencia para demostrar quién tiene más

poder. De este modo, los y las estudiantes que se resisten a seguir el mandato heteronormativo, si bien sufren el rechazo, la exclusión, la burla, el estigma, también dan cuenta de la construcción social y cultural del deseo, deslegitiman, la naturalidad de la hetero/sexualidad<sup>90</sup>. ¿La subvierten?<sup>91</sup>

Ante este tipo de situaciones, la mayoría del colectivo docente no se hacen cómplices. A partir de su experiencia frente al aula, los maestros y las maestras adquieren un “saber docente” sobre el actuar de los y las estudiantes:

Tienen muy presente que la secundaria corresponde a una etapa en la que florece a sexualidad, y las identidades de género adquieren una trascendencia sobresaliente; perciben que los alumnos, pero primera vez, reflexionan seriamente sobre los enlaces afectivos, con otras personas que son, a la vez, significantes y socialmente normalizados. De esta forma, los profesores ponen en juego sus interpretaciones de lo masculino y lo femenino en el adolescente, y los alumnos en parte retoman estas interpretaciones para elaborar sus propias prácticas y normas sobre el género (Levinson, 1999:23).

Esto cuando cabe el reconocimiento de la sexualidad en los sujetos de secundaria. Porque parece que sólo existieran dos posibilidades para el cuerpo de los y las estudiantes adolescentes: heterosexualidad compulsiva/obligatoria o asexualidad, que no excluye (supongo), la posibilidad de sentir afecto o atracción corporal por un cuerpo del sexo/género *contrario*. Tal es el determinismo que los regímenes de género colocan en el pensamiento y accionar de bastantes en el espacio escolar.

¿Cómo *debe* ser una alumna de secundaria? ¿Qué se espera de un alumno adolescente? Además de que se da por hecho que son sujetos heterosexuales, se demanda que cumplan cabalmente con los dictados que sobre el cuerpo permean constantemente el imaginario y la materialidad del alumnado. Formas de vestir, uso de determinados colores, práctica de deportes específicos, diálogos apropiados a cada sexo/género, y aun de clase, toda una maquinaria dedicada a sostener y reproducir una dinámica *correcta* (o conveniente). Recuérdese lo expresado por Emilio: “jamás haría algo que me hiciera parecer homosexual”.

Así, señala Francis, las chicas deben mantenerse en forma, cuidar la dieta, procurarse un look que se ajuste a la construcción dominante de la heterosexualidad obligatoria: una mujer atractiva para los hombres (2006:46)<sup>92</sup>. Lo cual las coloca en una situación irónica: las chicas que deben ajustarse a ciertos esquemas de belleza, a su vez deben alejarse de todo placer corporal, so pena de ser consideradas como no femeninas, que en lenguaje machista se

entendería como no decentes. “Yo soy bonita”, repetía Mirna con mucha frecuencia en el aula. Y durante un viaje que el grupo llevó a cabo para conocer unas ruinas arqueológicas, ella fue la única chica que llevó tres cambios de ropa y accesorios para cada sitio visitado.

De este modo, en la construcción de la sexualidad de las chicas, éstas aprenden a agradar a los hombres y aceptar, al mismo tiempo, el desprecio que éstos manifiestan hacia actitudes y conductas femeninas como la vanidad y la superficialidad. Mientras que los chicos deben evidenciar su masculinidad heterosexual no únicamente mediante sus palabras sino también a través de sus intereses personales y habilidades, de suerte, que constantemente se escucha en el aula a los alumnos discutir sobre su desempeño sexual y sus saberes en tecnología (Francis, 2006:45)<sup>93</sup>.

Lo cual se evidencia en el uso (y a abuso) de teléfonos móviles, reproductores de música y de imagen, computadoras portátiles, PSP y otros *gadgets* de última generación. Algo que no era común ver en las alumnas: ellas pueden portar un móvil o una cámara fotográfica, pero no hacer gala de conocimientos en temas sobre electrónica y videojuegos<sup>94</sup>. Para no exponerse al *enjuiciamiento* de su feminidad normativa.

Otra manera de hacer ostensible la heterosexualidad y el sexismo es a través del lenguaje. El uso de ciertas expresiones, alburas y juego de palabras (el doble sentido) permiten a un varón (sobretudo) someter a otro e incluso a las chicas. Y si hay una palabra que en los pasillos de la escuela, en el patio, dentro del aula, en las sesiones de educación física y demás, fluye como moneda de cambio, ésta es “verga” (Gabriel la emplea como comodín). Este concepto multiséntico hace las veces de vocativo, admiración, función fáctica y emotiva, adjetivo, pero también de insulto que profieren tanto chicos como chicas.

Verga remite al órgano masculino (dotado, activo) y desde ahí su significado se desliza hacia hombre *chingón*, bien hecho, “macho”, “cabrón”, que no teme a nada, que no se *raja*, que es *gandalla*, “papi”, que está dispuesto a probar y demostrar su poder, su hetero/sexualidad. El varón que manda “a la verga” a otro, es el vencedor. El vencido, “aguanta vara”, porque también es (muy) hombre y aguarda la posibilidad de la revancha.

La “verga” es también el tiempo y el lugar donde acontece la masculinidad hegemónica, aunque de alguna manera también las otras masculinidades: la subyugada, la cómplice y la



marginal (Connell, 1997). En la construcción de las masculinidades de los alumnos observados, solamente la expresión “güey” compite en uso con “verga”.

Pero ¿qué debemos entender cuando es una chica la que manda a la “verga” a otra? La degrada, la reduce a *zorra* —expresión favorita entre las adolescentes de secundaria—, la *chinga*. Pero con qué instrumento. Si partimos del hecho de que quien emite el insulto es una alumna, ésta vence a la otra con la “verga” de su lengua. No requiere de un pene para cortarla, esto es, la raja sin tener que renunciar a su condición de mujer (lo de femenino o no, queda a criterio de los testigos).

Levinson refiere que las muchachas que adoptaban prácticas verbales agresivas para realizar los intereses estudiantiles, combinaban estratégicamente una personalidad enérgica masculina con aquellas cualidades femeninas de disciplina y moralidad vistas de manera positiva (1999:25). Lo cual yo no observé, pues era común que las chicas que se mostraban “más” femeninas fueran también las que más groserías emplean en su trato con sus pares (mujeres y hombres), como si obedecieran el mandato de ser lobos con piel de oveja.

Con todo lo anterior, puede observarse lo presente que está la sexualidad (heterosexualidad y sexismo) en la conformación del género de los y las estudiantes de secundaria, y por qué la homofobia y la misoginia forman parte constitutiva en la construcción de las feminidades y de las masculinidades en el espacio escolar, vertebrando de tal modo su identidad, su ser y hacer, que pareciera que sólo hay una única forma de vivir el cuerpo de los hombres y de las mujeres. Lo que obliga a silenciar (castrar, negar, invisibilizar) otras expresiones sexo afectivas. Tal es la lección que aprenden y reaprenden de sus docentes y sus pares.

#### **4. Violencia física y verbal**

“En mi salón me siento a disgusto, incómoda, porque está lleno de gente molesta, gente que se la pasa molestándote todo el día, dicen puras incoherencias, estupideces. Molestan a todos”. Así se expresa Alejandra de sus compañeros de grupo. Su salón además de ser un espacio ruidoso y caótico, es también un escenario de agresiones constantes.

Ora a través de insultos (que no se consideran tales sino expresiones *chuscas*) o gestos provocadores, ora a través de objetos pequeños que son arrojados con el fin de “jugar”, que no de molestar. Así nos llevamos, suelen decir quienes actúan de este modo. Otra es la opinión de

quienes reciben estos impactos. El aula, es una zona de ser y hacer constante en la que hay múltiples *fracasos* en el intento de alcanzar el *buen* ejercicio de la feminidad y de la masculinidad. Una pasarela, pero también un *ring*.

La mayoría de los relatos comienzan enunciando un mandato. El verbo *hacer* resulta constitutivo en la génesis de todo cuanto existe. Pero para que algo exista donde antes no había nada, necesariamente hay un desplazamiento del espacio “vacío”, lo cual implica una violencia. En el salón de clases, las masculinidades y las feminidades del estudiantado se construyen y modifican constantemente. La interacción crea, destruye y rehace en una dinámica que se antoja un campo de fuerza infinito. Las masculinidades y las feminidades no se crean ni se destruyen, solamente se transforman (se negocian, pactan), se podría afirmar.

Pero ese proceso no acontece de manera aséptica ni sin saldos. Hacer género implica un complejo de actividades preceptivas, interactivas y micropolíticas socialmente guiadas que conforman actividades particulares como expresiones de la *naturaleza* femenina y de la masculina (West y Zimmerman, 1999:128). Las palabras de Alejandra sobre sus pares da cuenta de esta interacción obligatoria en la que se persigue el poder, ser el más fuerte, la más atractiva, el más “hombre”, la más “femenina”. Y en el camino van quedado fuera aquellos sujetos cuyos cuerpos no son capaces de seguir las reglas del juego. Un juego violento. Así, con dolor, se van conformando las masculinidades y las feminidades de los sujetos adolescentes de secundaria. A veces la perciben, otras veces pasan de ella, pero no se consigue salir inmune de los efectos de dicha construcción.

La educación tiene un papel absolutamente central en la prevención de la violencia de género y en el fomento de la cultura de la inclusión, la aceptación y del respeto a la diferencia, subrayó el Secretario de Educación Pública, Maestro Alonso Lujambio, durante la presentación del Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México<sup>95</sup>. ¿En realidad la escuela contribuye a prevenir y frenar la violencia, o por el contrario, la incita y la reproduce? Porque la realidad del aula evidencia que es este espacio donde distintas formas de agresión campan sin apenas ser cuestionadas.

La violencia en la institución escolar, forma parte constitutiva de las relaciones de género entre sus moradores. Toda vez que funge como

- a) Un recurso de poder establecido por el maestro para hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula; y
- b) Entre los alumnos forma parte de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente (Gómez, 2005:699).

Hay quienes son capaces de percibir la atmósfera de violencia que hay en el aula, pero al mismo tiempo no perciben “peligro” en el salón (ni en la escuela), como si un efecto sedante les impidiera relacionar las dos realidades. Refiero algunas notas:

“Los [chicos] del salón son muy respetuosos”: Luisa.

“Me molesta que se la pasen *chingándome* o diciendo *pendejadas*”: Gabriel.

“Los hombres son muy machistas y siempre quieren que se haga lo que ellos quieren”: Mirna.

“Los hombres del salón son hipócritas y *culeros*”: Alejandra.

Resulta interesante saber que Luisa valora a sus compañeros de salón como ‘respetuosos’ cuando Gabriel, Mirna y Alejandra refieren que son precisamente los varones quienes desencadenan la violencia dentro del aula<sup>96</sup>. Es como si la atmósfera del aula fuera una distinta para cada estudiante. Lo cierto es que el constante estado de tensión con que se desarrollaba la práctica escolar, terminaba por sedar o cegar a los y las estudiantes, imposibilitándolos para reaccionar convenientemente. Gómez señala:

La violencia inhibe el desarrollo de los alumnos, anula su potencial, y puede dejar secuelas permanentes en la personalidad, pues el desarrollo de la misma está relacionado no solamente con las actitudes que se le inculcan, sino con la realización de las mismas, así como con las frustraciones sufridas en la escuela, y con sus condicionamientos para favorecer o entorpecer su realización posterior (2005:700).

Además de la violencia, el género también en el ambiente del aula, como en la cultura de la escuela en general, puede tener implicaciones importantes en la conformación de la identidad de los estudiantes, así como en su vida futura, señala Francis (2006:434)<sup>97</sup>. ¿Qué es lo que enseñan estas prácticas a los alumnos y a las alumnas? ¿Que todo vale con tal de obtener el propio bienestar? ¿Cuáles son las repercusiones de estas dinámicas de género en la inmediatez de los y las estudiantes? ¿Qué tipo de masculinidad y feminidad ilustra y alientan a reproducir?

Mirna es una chica que gusta de utilizar su cuerpo como “gancho” para atraer la atención de los chicos (y la furia de sus compañeras), pero generalmente, solía “perder” frente a la brutalidad de los varones. Cito en extenso una de mis anotaciones:

Clase de química. Mirna ingresa al salón y descubre que le han quitado una fruta que guardaba en su mochila [al parecer le habían hecho lo mismo en otras ocasiones]. Furiosa le reclama a Leonardo:

-Pinche gordo, regrésame mis cosas.

Puta. Le responde él. Emilio y Adrián ríen.

-Gordo. Vuelve a gritar ella, molesta. Y refiere que el día anterior le robaron una mandarina. El maestro no interviene y en el aula reina el silencio salvo las risas de los tres referidos.

-‘Teibolera’, lanza Adrián.

-¿Cuándo me has visto? Grita Mirna. Hasta entonces interviene el maestro (“cálmense ya”). Mirna sale del salón [se dirige a reportar el hecho a la subdirección] y azota la puerta. Emilio dice: va por una Mirinda [juego de palabras: mandarina/mirinda]. Risas de todos. El maestro no exhorta a Leonardo y a los otros a disculparse con Mirna. Es como si nadie se hubiera percatado de la doble agresión que ha sufrido: el robo y el insulto. Minutos después Mirna regresa llorando y les dice a los tres, que los requieren en la subdirección. Encima de agredida, ella sola debe hacer todo el trámite.

-¿Por eso lloras ‘teibolera’?, vuelve a decir Leonardo. El maestro no dice nada. Los tres salen. Y cinco minutos más tarde regresan riéndose, con bebidas que aprovecharon comprar cuando estaban fuera de la clase. Indignada, Mirna sale del salón. No hubo ninguna consecuencia al proceder de Leonardo ni al de Emilio y Adrián. Luego sólo el silencio o quizá resignación campó en el aula (13 de noviembre de 2009).

En el salón de tercer grado existía mucho dolor no percibido y por lo tanto, no curado. Era muy visible la manera en que los alumnos tenían más consideraciones que las alumnas. A ellas sí se les requería continuamente que se sentaran bien cuando se acomodaban sobre la paleta de la silla o con los pies puestos en el respaldo de los asientos; en cambio ellos, podían estar echados en su lugar, desparramados, con las piernas sobre otros objetos cercanos, y no se les llamaba al orden. Los cuerpos de unas y de otros estaban sometidos a distintos (injustos y desiguales) regímenes de género. “Las jovencitas decentes, se sientan bien” remitió alguna vez un maestro a Mirna.

La sujeción del cuerpo es otra de las maneras como los y las estudiantes van conformando su masculinidad y su feminidad. Con ciertas libertades corporales para ellos, con muchas restricciones para ellas. La primera fuente de sufrimiento ha sido siempre el cuerpo propio (Sofsky, 2006:214). Esa materialidad que contiene y sostiene la subjetividad y que se traduce en necesidades, anhelos, afectos, fronteras, puntos de vista, expectativas, fracasos y resistencias.

El propio cuerpo es un cuerpo que se hace, señala Butler, y por supuesto, cada cual hace cuerpo de manera diversa a la de sus contemporáneos y también, a la de sus antecesores y sucesores corporeizados (2007:299). Pero este mandato de hacerse *diferente* en realidad es una falacia, los ordenamientos de género ordenan construir cuerpos homogéneos que den continuidad al sistema sexo/género en el cual se producen. El uso del uniforme en la escuela, es el más evidente de estos mandatos.

La paradoja, en todo caso, construye: para tener éxito, el marcar el género o la demostración del mismo deben adecuarse lo más posible a situaciones y modificarse o

transformarse según la ocasión lo requiera (West y Zimmeman, 1999:125). En todo caso, la masculinidad y la feminidad parecen espejarse con fantasmas, que lo ven y escuchan todo, atentos a castigar cualquier falla en el proceso normalizador.

La violencia, física y verbal, estructura la conformación de la masculinidad y de la feminidad de los adolescentes de secundaria. Mac an Ghail (1994) señala que la cultura institucional de la escuela define el comportamiento de género para sus habitantes; la microcultura de la escuela media en la manera de vivir las masculinidades y las feminidades de directores, maestros y estudiantes que las masculinidades y feminidades (citado por Francis, 2006:426).

Una de las microculturas presente en la escuela donde el egocentrismo masculino parece ser más evidente, es el salón de clases y se manifiesta a través de los denominados ‘actos de hombría’. Esa serie de actos que los adolescentes varones realizan para mostrarse a los otros como ‘verdaderos’ hombres: mostrarse muy seguro frente al otro, retadoramente, llamar puto constantemente a los otros varones (ahora común que se utilice el vocativo ‘culito’ o ‘gay’ entre chicos heterosexuales), el uso de expresiones con doble sentido, portar cierta vestimenta, hacer alusión a determinadas prácticas.

Todos los actos de hombría o virilidad implican una reivindicación de la pertenencia al grupo privilegiado de género (Shrock y Schwalbe, 2009:284)<sup>98</sup>. Por ejemplo, Emilio y Adrián solían platicar frecuentemente de sus visitas a los *tables*, de las “viejas” que veían, de la cantidad de alcohol bebido, los cigarros fumados, las hazañas que acompañaban a estas salidas, entre otras. Estos actos, a menudo implican la sexualización de las mujeres como una forma de significar la heterosexualidad, para demarcar los límites de género, y para desafiar la autoridad de las mujeres (Shrock y Schwalbe, 2009:285)<sup>99</sup>.

Al contar estos relatos “en voz alta” se aseguraban no solamente de ser escuchados, sino de fijarse como varones heterosexuales y no como adolescentes inmaduros que no saben *nada* de la vida. Al respecto Martino y Pallota-Chiarolli afirman: la relación entre colegas se basa en la lealtad, en compartir intereses y actividades, y se rige por lo que podría llamarse “camaradería masculina heterosexual”, a saber, beber, fumar, tomar drogas y cierto tipo de actitud “vandálica” o “pueril” (2006:78). Lo cual describe con mucho acierto las actuaciones de Emilio y Adrián.

Finalmente, los “actos de hombría” dan cuenta sobre cómo se actúa la virilidad, de modo que avalen la realización de distintas actuaciones en función de las situaciones. Por ello

es importante el contexto donde estos se llevan a cabo. Siempre me pregunté cómo es que tenían acceso a estos sitios estos dos jóvenes de dieciséis años: con dinero y la ayuda de amistades mayores es posible ingresar a este tipo de lugares. La otra interrogante que me hacía (y aún me hago), ¿saben los padres lo que sus hijos hacen?

Sofsky refiere que la violencia es inherente a la cultura (2006:217) y ésta representa al orden frente al caos de la naturaleza. Una entropía ordenada a través de inmensas inversiones de energía, desde luego. A través de violencia (energía) es como se ordena, regula y mantiene el funcionamiento *adecuado* del aula. Mediante amenazas de reporte o suspensión a las clases, de restar puntaje o reprobar en la asignatura es como los y las docentes intentan controlar al alumnado. Estos a través de la desobediencia, resisten al poder del profesorado.

Entre ellos ejercen violencia sutil o franca, disimulada de actos de compañerismo en tanto que el cuerpo no es una parte del hombre, sino su centro constitucional (Sofsky, 2006:65). En el aula observé que era común que entre Adrián, Emilio, Gabriel y Leonardo, existieran golpes “leves”, se lanzaran patadas se golpearan en y con el cuerpo; eran vectores de comunicación masculina (“así se llevan los hombres”), la manera *viril* de saludarse y decir, ‘aquí estoy’.

Entre las alumnas la violencia ocurría de manera soterrada sobre todo, gestos que los demás leen e interpretan como muestras de afecto, y ellas decodifican como una amenaza. Halagos que en realidad son ofensas. Besos que se convierten en puñetazos efectivos que derriban al contrincante. La desmitificación de la femineidad dócil, contenida, frágil.

De acuerdo a nuestros patrones culturales, se han definido las actitudes de las niñas como pasivas y miedosas, y la de los niños como agresivos y activos. Prueba de ello es lo que se observa en los pasillos y espacios comunes de la escuela durante el receso: los varones juegan al balón en el centro del patio, y las chicas se sitúan en las zonas periféricas, donde platican o se entretienen jugando con su teléfono celular. Siempre alejándose de las *zonas de riesgo*.

Las investigaciones que hacen referencia a la violencia escolar consideran el patio como el lugar más común donde ocurren las actitudes más agresivas (Bernal y Tomé, 1996:67). En las entrevistas, los y las estudiantes identificaron los siguientes espacios como los lugares donde se sentían más seguros y en aquellos donde percibían menos seguridad:

“Regularmente [me siento seguro] ya sea aquí en la recepción [la entrevista ocurrió próxima a esa zona] o en la dirección porque me están viendo [se entiende que la directora de la secundaria o el personal

administrativo]. Me siento [inseguro] afuera [de la escuela], en el patio o en un salón. No sé, no me siento seguro [en esos espacios] pero no sé por qué”: Andrés.

“[Me siento seguro] en el salón, en la Dirección porque está la directora y ahí no me puede pasar nada. Me siento incómodo en los pasillos, en el área de la prepa”: Mauricio.

“No se siente inseguro ni incómodo en ningún sitio [...] el único lugar donde siempre estoy es el salón y cuando toca la hora del receso, salgo [pero regreso porque] ahí me siento bien”: Gabriel.

Las chicas señalaron indistintamente no sentirse inseguras en ninguna parte de la escuela, aunque sí señalaron que se sentían mejor en las áreas cercanas a la subdirección y administración, que están a cargo de tres maestras. Además, es la subdirección donde la mayoría de las alumnas (afines a la subdirectora) suelen estar durante el receso o en las horas ‘libres’. Este es el espacio a donde la mayoría de los alumnos no le gusta acudir, porque es el sitio de donde salen sus reportes de (mala) conducta para que sean firmados por sus padres. Aunque como se lee, hay excepciones.

Todas las conductas referidas, muestran la forma en que se construyen y viven las masculinidades y las feminidades en la escuela secundaria. Los varones que no comparten las características de la masculinidad hegemónica (porque no les gusta o no practican el fútbol, porque sus cuerpos no corresponden con el estereotipo de chico fuerte o atractivo, o porque no son populares con las jóvenes) se conducen con precaución en los espacios abiertos de la escuela, para no atraer la atención de los estudiantes de la preparatoria o la de aquellos gandules que buscan aprovecharse de los más jóvenes o tímidos de la escuela.

En lo que respecta a las alumnas. La mayoría vive inmersa en la dinámica de su rol de género, evitan agredir a sus compañeros varones y ni por curiosidad intentan ocupar los espacios copados por ellos. Las niñas, se sabe, no juegan (no deben jugar) fútbol (‘el juego del hombre’, repiten jactanciosos los comentaristas deportivos). A Alejandra y a Teresa sí les gusta, pero a la primera su madre le ha prohibido que lo juegue; la segunda, tiene un hermano mayor en la preparatoria que le impediría su entrada a la cancha.

Es muy común que entre las alumnas se vigilen el comportamiento *femenino* que deben actuar convenientemente y si alguna de ellas sobresale por el maquillaje o el color del peinado o la vestimenta (los días viernes asisten sin uniforme), es objeto de críticas, burlas, rechiflas a las que suelen sumarse algunas veces, los varones.

De modo, que parece que no hay salida para otras formas de interacción entre unas y otros en los que no exista la violencia en alguna de sus múltiples manifestaciones. Y sin embargo, durante mis visitas, observé a alumnas que pasaban por alto el estricto régimen de la feminidad y sí corrían por los pasillos, jugaban pelota dentro del salón, y vestían *pants*, sudadera y tenis, no usaban maquillaje. Eran diestras en el uso de videojuegos y no manifestaban necesidad de ser cuidadas ni guidas por algún varón.

También vi alumnos que no eran fuertes ni rudos ni audaces, antes bien tímidos, inseguros, *frágiles*, que preferían permanecer dentro del salón antes que enfrentar a la muchedumbre en los pasillos o en la cafetería. Varones que no gustaban del fútbol y sí de las telenovelas, que no fumaban ni tomaban y pensaban que tener relaciones sexuales no es obligatorio para demostrar que se es hombre (heterosexual, se entiende).

Algunas de estas opiniones surgieron cuando les proyecté un episodio de *Los padrinos mágicos*<sup>100</sup>, titulado “El niño que quiso ser niña”. Ese discurso me permitió ver cómo, al menos en la teoría, empieza a ver modificaciones en la concepción que los y las adolescentes de secundaria tienen de lo que significa la feminidad y la masculinidad. No tenemos que ser iguales todos. Concluyeron. Francis lanza un reto:

Como educadores, tenemos la responsabilidad de garantizar que los estudiantes se sientan seguros y apoyados en la escuela. Tenemos que reconocer que la feminidad y la masculinidad hegemónicas están implicadas en la exclusión social, la intimidación, el acoso, la violencia y el bajo rendimiento académico. Lo contrario, equivale a abandonar y a marginar a los estudiantes en la inequidad cotidiana de los discursos de género (2006:162)<sup>101</sup>.

¿Está la escuela preparada para cumplir con esta encomienda? ¿Quieren las maestras y los maestros aceptar este desafío? A pesar de lo que yo observé durante algunos meses, mantengo mi confianza y sostengo que sí.

## **5. Poder y resistencia**

En 1678, Isaac Newton consigue reunir en tres axiomas o leyes, sus investigaciones sobre las fuerzas. La tercera de ellas refiere que si dos objetos chocan, cada uno de ellos recibirá por igual la fuerza de la colisión pero en sentidos opuestos (Guillén, 2004:50). Esto es lo que cotidianamente se conoce como acción y reacción. Pero este tipo de choques no ocurren



solamente en el ámbito de la física o de la ciencia, sino también en la cotidianidad en la que se desenvuelven unas y otros, *convertidos* en mujeres y hombres.

En el espacio escolar, estos encuentros suelen devenir impactos de gran alcance cuando lo que se enfrentan son modos diferentes de asumir, entender y hacer el género. Se ha referido ya que la manera en que cada sujeto ejerce su masculinidad y su femineidad puede ser distinta a la de la mayoría. Lo masculino y lo femenino acontecen en plural y diferenciada, y no de manera homogénea.

Esta diversidad de posibilidades de ser hombre y de ser mujer, crea las condiciones para que surjan formas de dominación y de resistencia entre los sujetos. Lo que se persigue, apenas sin percibirse, es el mantenimiento de los procesos de normalización en los que no exista la posibilidad de fuga del poder ejercido sobre los (cuerpos de los) sujetos. El género es, en realidad, una entropía<sup>102</sup>. La existencia del género evidencia su artificialidad.

Pero eso no lo saben (o por el contrario, lo tienen bastante claro) los y las estudiantes de secundaria, por eso la sola idea de no estar dentro de la norma, ergo, no *cuadrar* en las nociones (exigencias) de lo masculino y lo femenino, aviva el estrés que mantiene en tensión el encuentro entre los géneros. Francis refiere que:

Una construcción exitosa de género, garantiza que un alumno sea considerado como «normal» por los que lo rodean. Un talento especial o portar atributos que encajan con la construcción dominante de género (por ejemplo, un niño particularmente grande y fuerte o agudo en la clase, o una niña con un cuerpo bien formado o simpática), pueden hacer a un alumno atractivo para los otros alumnos (2002: 119)<sup>103</sup>.

De este modo, en el aula hay un centro de gravedad (casi siempre es un varón, pero en determinados momentos también puede tratarse de una chica) en torno al cual orbitan otras manifestaciones de lo masculino y lo femenino. Recuérdese que el género se constituye a través de la interacción (West y Zimmerman, 1999: 115). La dinámica del salón de clases es vulnerable a sufrir variaciones dada la movilidad de los sujetos que lo habitan. Pero cabe también la posibilidad de que no exista un único foco sino varios. Cuando esto ocurre, la inestabilidad en el interior (aunque también en el resto de la escuela) es la norma.

Recuerdo haber visto que en el salón de clases, la tensión solía ocurrir entre Mirna y Leonardo (como he referido antes), quizá porque Mirna tenía una forma de ser que a él le resultaba molesta. Este alumno parecía tener problemas para comunicarse sin conflictos con la

*feminidad*, así fueran sus compañeras de salón, la maestra de historia, la subdirectora, su hermana (mayor que él) o su mamá.

Que lo llamaran gay sus pares era un insulto certero. Y pese a que su constitución física (alto y robusto) estaba por encima de la de los otros chicos del aula, su edad (tenía catorce años) y su rostro con marcados rasgos infantiles lo colocaban (o él mismo se ubicaba ahí) en un nivel inferior al de Emilio, Adrián, y Gabriel, los “machos”, pero también con respecto a Ángel, Pedro, Andrés y Mauricio, quedando sólo por encima de Luis, un alumno delgado, de baja estatura, también de catorce años. La determinación con la que actuaba Mirna (y no la sumisión como quizá deseaba Leonardo) lo hacía verse (o autoperibirse) *feminizado*.

El género no siempre se actúa como una inevitabilidad sino como una representación de poderes en constante lucha<sup>104</sup>. Porque lo que se observa dentro del aula es que el poder (el ejercicio del mismo) no se asume como algo dado e inevitable, se resiste. Por ello, no siempre el vórtice de la dinámica del salón de clases, es masculino, ni lo conserva o ejerce el docente (únicamente). Observé que las chicas eran más fuertes y dominaban la interacción en el aula más que cualquier otro chico lo haya hecho, lo que demuestra el peligro de complacerse generalizando sobre el comportamiento masculino y femenino (Francis, 2002:119)<sup>105</sup>.

Cuando no asistía Emilio o Adrián (algo que era muy frecuente), Leonardo solamente contaba con Gabriel para desestabilizar al grupo. Se requería la presencia de los cuatro para que la hegemonía machista se cumpliera. Era en estos resquicios por donde se colaba el poder de Mirna. Y entonces, apoyada por María y Fernanda (aunque ésta también solía faltar constantemente a las clases), ella ejercía el poder y el control sobre la disciplina del grupo.

Estas alumnas se convertían en el foco de atención y de rechazo. Pero mientras que la hegemonía de los varones era apenas cuestionada, la que pretendían ejercer estas alumnas sí. Nuevamente los mandatos de género advirtiendo de una ruptura de su dinámica. “Mirna y María se la pasan haciendo berrinches y diciendo puras estupideces para llamar la atención”, señaló Alejandra en más de una ocasión. “Mirna sólo quiere llamar la atención”, expresó en su momento Luisa. Se cumple lo que refieren las investigaciones, las mujeres no deben ejercer el poder, o evitar mostrarse *demasiado*.

En el espacio escolar, se establecen los objetivos de lo que se espera de un alumno y de lo que se exige de una alumna, existe cierta internalización de los roles que deben cumplir. Así, Emilio asume la masculinidad como el hecho de “tomar decisiones que me hacen [parecer] serio”. Mientras que Mauricio tiene claro que su deber es “no ser gay”. Pero esto no significa

que no hay resistencias al ejercicio de esos paradigmas de lo masculino y lo femenino hegemónicos, al menos unos intentos.

Ángel señala que un hombre debe ser “seguro de sí mismo, pero sin ser un macho controlador”. Y sin embargo, tales deslizamientos no significan que se haya roto ya con el ideal de hombre y de mujer “de verdad”. Toda vez que la estructura apunta continuamente al reforzamiento de los esquemas de género. Como se ejemplifica en la voz de Ángel cuando manifiesta cierta conciencia de lo que significa ser hombre en la cotidianidad del aula: “me gusta ser hombre. El género dominante”.

La confesión resulta impactante. Pero ¿tendría que sentirse de otra forma? ¿No es válido que esté orgulloso de ser varón? ¿De qué tendría que avergonzarse? En la práctica es un chico respetuoso la mayoría de las veces, aplicado en sus estudios y hasta ahora alejado de vicios porque practica fútbol. Existe el caso de otro alumno, que suele manifestar constantemente su deseo de una vida sin exigencias y sí placentera. Gabriel confiesa “me considero un hombre normal, que sabe tratar a una mujer, no machista, [que no piensa, como otros] que las mujeres sólo son para una cosa. Muchos dicen que [un hombre de verdad lo] es por el tamaño del pene, pero no [es así]. Es por estar seguro de tu sexualidad contigo mismo”. Sexo y género asumidos como una misma realidad corporal (y por extensión, social).

En el espacio escolar siguen existiendo machos que aspiran a obtener la alfa que los certifique y reconozca como modelo de virilidad ante la cual deban rendirse el resto de los sujetos que pueblan el salón de clases. Y continúa presente, la chica simpática, agradable, manipuladora, *femenina* que quiere atrapar la atención de todas y de todos. Este aparente retorno a lo que se creía ya superado, da fe de lo deslizante que es la ejecución del género. De lo difícil que resulta modificar las construcciones sociales interiorizadas y representadas a través del cuerpo. Francis refiere que

La construcción del rol femenino en las niñas se ha modificado en los últimos decenios y esto ha tenido efectos positivos. Pero ¿qué pasa con los niños? Los hallazgos de este libro muestran que las construcciones de la masculinidad han permanecido iguales (2006:125)<sup>106</sup>.

¿Cuáles son esos cambios en la construcción de la feminidad? ¿Cuáles tendrían que ser las variaciones en la construcción de la masculinidad? He referido cómo la asunción de la feminidad se manifiesta desde, con y para el cuerpo de las mujeres. Desde ahí expresan otras posibilidades de vivir lo femenino: otros hábitos, nuevas conductas, diversas maneras de expresarse corporal y lingüísticamente, otras visiones de lo que significa ser mujer pero también de lo que significa ser varón.

A la par de estas modificaciones favorables existen otras inercias que lastran su liberación: la maternidad como sinónimo de consumación de lo femenino, repetición de esquemas a la hora de enfrentar el enamoramiento y las relaciones sociales y sexuales con los chicos (y con las chicas), poca capacidad para la resolución de conflictos entre ellas, de una manera en la que la manipulación, el chantaje, la habladuría den paso al diálogo frontal, visible, certero.

¿Qué sucede con los varones? Es verdad que siguen siendo machitos (*boyladdish*), homofóbicos, misóginos, dispuestos a resolver sus diferencias mediante los golpes, muchas veces incapacitados para el diálogo (con sus pares, sobretodo) y para ser amables con las mujeres, como si no fueran capaces de evadir el cliché que asegura que un hombre y una mujer no pueden ser amigos. Muchos continúan siendo *gandallas*, comportándose con patanería, *cabroncitos*. Pero es cierto también, que los hay desorientados respecto a cómo deben comportarse frente a las distintas actuaciones de lo femenino (y de lo masculino, incluso), sea porque la educación familiar les urge a ser de una manera, que puede ser opuesta a las que imponen las dinámicas en la escuela.

Algunos han crecido al amparo sólo de su madre u otras figuras femeninas, y ajenos o lejanos de una autoridad masculina, lo que les crea confusión para representar lo masculino de una manera que no sea simplemente oposición (rechazo) a lo femenino. Al respecto Coltrane señala que los resultados son consistentes con la teoría de Nancy Chodorow, de que la crianza de los hijos exclusivamente por mujeres produce hombres con necesidades psicológicas de diferenciarse de las mujeres y de denigrar lo femenino en sí mismos (1998:26).

Tal aseveración no tiene por qué leerse con un signo de inevitabilidad, como si la crianza femenina fuera de suya negativa (algunas veces y sólo) sobre los hijos varones, ¿qué ocurre en el caso de la educación de las hijas? Concluye la autora que sin importar las razones últimas de que los padres se involucren con sus hijos, cuando lo hacen, esto tiene importantes consecuencias para una psicología social de igualdad de géneros. En sociedades en las que los hombres desarrollan y mantienen relaciones cercanas con sus hijos pequeños, las muestras de hipermasculinidad, las poses competitivas y los enclaves exclusivamente masculinos son raros (1998: 27).

No se trata de justificar lo que no es válido hacer, sino de señalar cómo la construcción de la masculinidad prima sobre la conformación de la feminidad como si ambos procesos

fueran aislados y opuestos entre sí. La apuesta por este esquema raya en lo ridículo, en lo absurdo. Sin embargo, los paradigmas de la masculinidad siguen estando vigentes:

En las sociedades occidentales, las características tales como el riesgo, el ingenio, la resistencia, la fuerza, la virilidad, el desafío, las proezas deportivas, el humor y la competitividad son muy apreciados en los hombres. Características de la masculinidad presentes en el héroe en películas, televisión, cómics y otros de la cultura popular, que encarnan estos rasgos como los más deseables de poseer para los varones. Tradicionalmente, el héroe masculino ha sido responsable, decisivo y tiene el control: un "hombre de verdad" (Francis, 2002:129)<sup>107</sup>.

Otras veces, los varones adolescentes, se pliegan a otros esquemas de asunción de lo masculino, integrando aspectos de la masculinidad tradicional (interés por actividades de tipo masculino, el ejercicio compulsivo de la hetero/sexualidad) a las nuevas maneras de ser hombre: ser irreverente, mostrar una actitud rebelde hacia la autoridad, burlón, granuja, un machito (*boyladdish*). Este perfil está muy presente en las actuales aulas de la escuela. Leonardo y Gabriel solían manifestar su desagrado o cualquier inconformidad mandando todo y/o a todos "a la verga", expresión comodín para afianzar la (pretendida) hombría.

La manera en que algunos estudiantes varones asumen la autoridad dentro del salón de clases, se corresponde con la idea que tienen de ser un hombre 'de verdad':

La obediencia y la diligencia, están en oposición directa a la construcción de la masculinidad machista (y posiblemente a las construcciones de la masculinidad en general). Valores como la irreverencia, el atrevimiento y ser burlón, interrumpir las clases. Se entienden como aspectos integrales en la construcción del machista. En este sentido, la construcción de la masculinidad machista tiene implicaciones para el aprendizaje, especialmente en las zonas de trabajo escolar que requieren concentración y diligencia (Francis, 2002:125)<sup>108</sup>.

Ejemplo de este tipo de masculinidad "machista" prevalece aún en el aula, aunque coexiste con otras formas de masculinidad. Paradójicamente en este tipo de construcción de la masculinidad, los hombres se aferran a su puerilidad al resaltar su irresponsabilidad, su irreverencia y su manera tonta y maliciosa de divertirse. Los hombres suelen caer en aquello de lo que van huyendo. Por eso, ¿es preferible ser tonto y machista antes que no parecer masculino? Como estrategia de supervivencia, el género es una representación (performance) que lleva consecuencias claramente punitivas (Butler, 2007:272).

Todas las variantes, tanto las de la masculinidad como las de la feminidad, conviven cotidianamente en el espacio escolar conformando un entramado harto complejo de tensiones que devienen encuentros y diferencias, comunión y divergencia, complicidad y exclusión,

integración y rechazo, construcción y deconstrucción de las feminidades y de las masculinidades.

A cada una de estas maneras de asumir la feminidad y la masculinidad corresponde una acción que necesariamente encuentra respuesta (sumisión/resistencia) para su consecución. Pero para re/producir estas *nuevas* formas de asumir lo masculino y lo femenino, hacen falta además de tiempo y fortaleza, políticas educativas que reconozcan la diversidad (en general) presente en el aula (y en la escuela) más allá del papel o la cifra, y si en movimiento, que es lo que se observa cuando uno mira al interior de un salón de clases de escuela secundaria.

## CAPÍTULO 3

### 3.1 A manera de conclusión: identidad de género y espacio escolar

Mujeres y hombres son configurados a partir de una serie de átomos tomados del mundo real, de lo simbólico, del contexto en que se nace, crece, se habita cotidiana y aun extraordinariamente, de las expectativas de los demás (padres, familiares, amistades, docentes) y de muchos elementos más que pasan desapercibidos o que son ignorados deliberadamente, pero tanto unas como otros, no se conforman de manera aislada, espontánea ni única ni definitiva, lo cual no significa que en su movilidad constante el sujeto no posea unidad, coherencia y sentido (en mayor o en menor medida) de su ser y su permanencia en el tiempo y el espacio cotidianos.

La conformación de las personas resulta ser un proceso propio (que otorga la ilusión de individualidad), solitario pero no en soledad, a partir de la interacción con los demás en el ámbito familiar, en los espacios públicos y en las vastas zonas de tránsito (centros comerciales, terminales de autobuses, calles y parques) consideradas como no-lugares. Para Giménez (1997), la identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional. El sujeto se define en primera instancia, a partir de una unidad *distinguishable*, un aspecto que el sujeto considera propio y de alguna manera único. No obstante, para que tal distinguibilidad cobre efecto, es necesario que la mirada de los otros perciba y reconozca como tal esa distinción.

Así, la identidad se inscribe también en un juego de la mirada: lo que el sujeto conoce de sí y lo que el otro reconoce en él. Pero dicha operación también es válida para quien observa: me reconozco como tal porque soy distinto de aquél. Y dado que la construcción de la masculinidad y la feminidad son una empresa colectiva, señala Swain, la escuela provee el marco adecuado para que ese proceso de construcción se haga posible (citada por Rodríguez y Peña, 2005:167).

¿Cómo se *apropia* el cuerpo de aquello que se denomina masculino y femenino? ¿Cómo lo excluye? ¿Qué existe fuera de la identidad de género? ¿Es posible *resistirse* a portar la *masculinidad* y la *feminidad*? Para intentar explicar cómo se consigue y estabiliza la adquisición de la identidad de género existen diversas propuestas como la teoría de la socialización de los roles sexuales y el posestructuralismo feminista.

La teoría de la socialización de los roles sexuales que aborda la adquisición de la identidad de género desde la teoría del aprendizaje social y desde una óptica cognitivista como señalan Rodríguez y Peña, considera los procesos y fenómenos sociales que inciden en el refuerzo positivo y negativo, la imitación y el aprendizaje observacional como parte de los procesos básicos que están implicados en la construcción de la identidad (2005:168).

Esto es, que los niños y las niñas aprenden a partir de lo que el mundo adulto les ofrece. La constante interacción entre ambos universos permite que unas y otros se vayan decantando por formas de ser y hacer respecto a lo que se espera (o lo que éstos y éstas creen que los demás esperan) conforme al género que portan y que no han tenido ocasión de elegir, lo que deviene una actuación que se lleva a cabo en un marco de condiciones desiguales, toda vez que son los adultos quienes disponen (imponen) las reglas del juego de la convivencia. De esta manera, tanto los niños como las niñas aprenden a representar actitudes y acciones que tienen de antemano la aprobación del mundo adulto.

Que las niñas y los niños sigan comportamientos que les reportan beneficios (y ventajas) por parte de los adultos, evidencia que el género y su correspondiente ejercicio es una serie de actos que a fuer de repetirse cobran carta de naturalidad en el cuerpo de las personas, una actuación constante, lo que Butler denomina performatividad.

Esta continua representación de lo masculino y lo femenino, obliga a niñas y a niños a asumir lo que consideran propio de su género sin que apenas ofrezcan resistencia (si acaso ésta cabe), con el fin de lograr aceptación en la colectividad y el reconocimiento como miembros de ese género que se asume y se ejerce como tal, con lo que se consigue además, la cohesión social.

Las teorías del aprendizaje social establecen que el contexto escuela ejerce una influencia determinante en este proceso de configuración, pues ayuda en la identificación con el rol de género (Rodríguez y Peña, 2005:169). En tanto que las teorías cognitivas apuntan la existencia de comportamientos cognitivos implicados en la determinación de las actitudes relativas al papel de género. ¿Está en nuestras neuronas el algoritmo que nos impulsa a actuar como hombres y como mujeres a partir de *una* diferenciación sexual del cerebro? De este enfoque, Rodríguez y Peña destacan lo que Sandra Bem denomina “esquema de género”, el cual se define como la estructura cognitiva que orienta y organiza las percepciones y conductas



de género de las personas (2005:170-171). Este diseño explicaría cómo el género *incardinado* en el cuerpo de los sujetos va dando sentido a lo que significa ser hombre y ser mujer, lo que crea una identidad unificada y coherente<sup>109</sup>.

Lo anterior no deja apenas espacio para la reflexión (o para la resistencia) del género que se actúa, pues desde las teorías de la socialización de los roles sexuales y las cognitivistas, éste es resultado de un conjunto de actos que los adultos llevan a cabo y que los infantes aprenden y repiten cada día, una serie *invariable* de causas y efectos.

Al hacer una extrapolación al ámbito escolar, los presupuestos de las teorías del aprendizaje y las cognitivistas, se establece que el sistema de enseñanza resulta ser un instrumento que tiende a producir y reproducir la integración de los niños y de las niñas al género que pertenecen, a partir de dos situaciones específicas:

- a) A través de las interacciones que ocurrían en ella, niños y niñas comenzaban a asumir las características prototípicas de lo que es ser un hombre o una mujer.
- b) La escuela, además, actuaba como agente que reproducía las diferencias entre chicos y chicas. Es decir, la institución escolar favorecía a todos los chicos, mientras que el colectivo de chicas siempre salía perjudicado (Rodríguez y Peña, 2005:171).

Las dos propuestas evidenciaron los mecanismos escolares que influyen en la reproducción de los estereotipos de género y en la situación de subordinación de las chicas. De ello se desprenden diversos estudios cuyo fin es hacer énfasis en las siguientes situaciones, siempre siguiendo a Rodríguez y Peña (2005:172):

- a) Mostrar el sesgo masculino en los currícula oficiales y en los libros de texto.
- b) Analizar los procesos de interacción de niños y niñas en el aula y en el patio de recreo.
- c) Estudiar la dinámica de interacción docente/disciente desde la perspectiva de género.

De lo anterior se desprende la necesidad de dirigir las políticas escolares en aquellas áreas donde se ha observado que está presente la (mayor) tensión entre los géneros, visibilizar la desigualdad que existe entre sucesos y personajes narrados en los libros de historia en los cuales predominan los hombres y escasean o son inexistentes las mujeres, y empezar a considerar la equidad en la elaboración de nuevos materiales en los que se reconozca el papel importante que han jugado las mujeres en diverso ámbitos de la producción del conocimiento a lo largo de la historia. Incluso los planes y programas de estudio de todas las materias están

redactados empelando sustantivos y adjetivos de género masculino, obviando el uso de sustantivos colectivos o de neutros.

Respecto a la utilización de los espacios escolares, es evidente, cuando uno se detiene a observar, cómo son los chicos quienes se apropian las áreas de recreo comunes para jugar fútbol, principalmente, o algún otro deporte del cual no o pocas veces participan las chicas. La mayoría de las veces, ellas son relegadas a zonas interiores y el exterior se lo reservan para ellos. Por eso suele ser común encontrar a las chicas platicando en grupos en las bancas del patio, dentro del aula, en la cafetería, mientras que los varones corretean por los pasillos o en la cancha de la escuela. Para ellos el libre movimiento, la contención sutil para ellas. Pocas veces este patrón se ve alterado, y cuando así sucede, los chicos realizan una serie de acciones (burlas, empellones, amenazas) para despojarlas del lugar que ellos consideran ocupado y no cejan en su empeño hasta conseguir la recuperación de un espacio que se supone es común.

De este mismo espacio masculino quedan excluidos aquellos chicos que no gustan de practicar deportes ni alguna de aquellas actividades consideradas *de hombres*. De modo, que el uso del espacio escolar es también evidencia de zonas de ejercicio de poder donde las reglas impuestas por la masculinidad (hegemónica) cobra un alto peaje a todos y a todas.

En cuanto a la relación que los docentes establecen con el alumnado, suelen percibirse diferencias en el trato dispensado a unas y a otros. Esto es, el género media en los nexos u obstáculos que se presentan entre el y la docente y los y las estudiantes, por tanto, se enfatiza que sí importa el género en el tratamiento que los profesores varones tiene con los chicos y con las chicas, cómo sí hay sutiles diferencias en el trato que da la profesora a las alumnas y a los alumnos, mediados por el sexo y el género, pero también por la clase, el tono de la piel, las creencias afines, etcétera.

Estas diferencias, asumidas como naturales, son generalmente formas de poder que inciden en los estudiantes y determinan (coadyuvan, alientan, impiden) maneras de relacionarse entre chicas y chicos. Los docentes colaboran, de múltiples maneras, en el reforzamiento de patrones de género y no favorecen la reflexión ni la resistencia a formas de inequidad y de violencia presentes en el aula y en el espacio escolar en general.

La identidad de género no es una ni única, de modo que las alumnas y los alumnos, construyen y reconstruyen el mundo social a través de su (cambiante) comprensión del mismo

y a través de sus prácticas. Este proceso, por tanto, se encuentra *cargado* de tensión, un alto voltaje que suele devenir en corto circuito cuando los sujetos (como cargas puntuales) entran en contacto, sea en las relaciones entre miembros del mismo sexo como en aquellas entre los del sexo opuesto.

El posestructuralismo *puro* enfatiza que a los sujetos, además del género, son atravesados por otro tipo de marcas como la clase social y la raza. Estas categorías se encuentran inextricablemente unidas entre sí, provocando la emergencia de identidades variables y complejas (Rodríguez y Peña, 2005:176). De modo que la masculinidad y la feminidad deben ser consideradas en plural, complejas y que se manifiestan a través de la pertenencia social y de la etnia o raza de las personas.

La manera de significar lo masculino para un chico blanco y de clase social alta no es la misma que para otro chico blanco pero de una posición social desfavorecida. Algo similar ocurre entre dos chicas que pueden compartir la clase social pero ser de una raza (o color de piel) distinta. La noción de masculinidad y feminidad que poseen las chicas y los chicos, si bien está condicionada por los diversos agentes de socialización que influyen en el proceso de construcción de lo masculino y lo femenino, también se ve mediada por la posición social que ocupan y la etnia o raza a la que pertenezcan, lo cual sitúa a los sujetos en realidades específicas y harto complejas, quedando *solamente* como opciones adaptarse o resistir.

Pero, ¿qué sucede con el chico que se resiste a cumplir con el papel de género que le ha sido impuesto? ¿Cómo se defiende de ese mandato de género una chica? ¿Es posible disentir de los roles de género sin liquidar un costo alto en términos individuales y sociales? ¿De qué manera puede un cuerpo resistirse a asumir una identidad de género prescrita con anterioridad a su existencia?

Precisamente este sistema sexo/género es el que favorece la existencia de múltiples maneras de ser hombre y de ser mujer aun cuando no todas estas expresiones sean reconocidas como válidas por el contexto imperante. Connell (2003) sitúa la construcción de la masculinidad como un proceso colectivo, en donde varias masculinidades son construidas en dependencias unas de otras, y también en relación con las feminidades.

En la escuela conviven distintas maneras de masculinidad y de feminidad que se relacionan entre sí, ya por afinidad o por oposición, en un marco de tensión constante, toda

vez que la convivencia no se da libre de fricciones, que se traducen en distintas formas de violencia entre unos y unas, contra otros y otras, las cuales implican comentarios ofensivos y uso de apodos, indiferencia, molestar continuamente hasta llegar incluso a la agresión física. Todo esto porque lo que está jugándose en el aula y en sus alrededores es la posesión (y posición) de una masculinidad y una feminidad idílica (ideal/idealizada) aprendida (impuesta) y alentada en la familia y puesta en funcionamiento y reproducida en el ámbito público.

Los chicos y las chicas que han sido educados bajo estrictos regímenes de género (padre y madre machistas) no conciben (no admiten) la existencia de otras maneras de ser hombre y ser mujer, pues sin darse cuenta, actúan siguiendo los raíles de un adoctrinamiento certero en donde pocas veces se cuestionó la estructura del género, el rol o la manera de representar el mismo. A estos sujetos, la presencia, dentro de la escuela, de una diversidad de formas de ejecutar el género, les representa una amenaza y atentan contra eso que les resulta extraño, aun cuando no sepan por qué, lo cual no justifica su comportamiento violento e incluso inhumano cuando el rechazo llega al extremo.

Jon Swain señala que no todas las masculinidades triunfan y que éstas se interrelacionan a partir de una compleja trama de relaciones e intercambios sociales que tiene su expresión en el contexto escolar. Lo que obliga a los chicos al despliegue de un arsenal de tácticas y estrategias para pertrecharse en una posición privilegiada que ofrezca ventajas sobre los demás, de modo que cada uno está en constante batalla para conservar el sitio de prestigio y privilegio, así como también ganar terreno sobre las otras masculinidades. En suma, los recursos sociales (habilidades interpersonales), culturales (moda, música), físicos (deporte), intelectuales (logro académico) y económicos (dinero disponible) que cada uno de los chicos es capaz de acumular y presentar ante los demás determinarán su estatus y ayudarán a establecer su identidad masculina, concluye Swain (citado por Rodríguez y Peña, 2005:180). Algo similar podría referirse respecto de las feminidades.

### **3.2 El género (no) se (des) hace**

La masculinidad y la feminidad no se construyen enteramente en el aula. Las chicas y los chicos llegan al salón de clases con ideas ya muy concretas de lo que supone ser mujer y ser hombre, y actúan en consecuencia a esos códigos aprendidos (aprehendidos) a lo largo de su crecimiento. En todo caso, en el espacio escolar lo que unas y otros llevan a cabo, es una constante revisión

del cumplimiento de las acciones y de los discursos asumidos como propios de cada sexo y género (como se ejecutan también los de clase social, etnicidad, nacionalidad, raza, edad, entre otros). Según las expectativas que sobre ellos y ellas, otros han colocado. La actuación del género se torna una apuesta por el éxito social.

De este modo, los chicos y las chicas de secundaria se autorregulan y actúan como vigías de los mandatos de género, como sancionadores de cualquier trasgresión de la actuación de género y como verdugos de quienes se distancian de su identidad de género. Así, sexismo y homofobia (pero también clasismo, xenofobia), se unifican en un solo sentimiento, el rechazo, y se traduce en una sola forma de regulación contra quienes han sido señalados y señaladas como *diferentes*: el *bullying*.

Al atacar a quien se aparta o se aleja de lo entendido como masculino y femenino, se asegura la estabilidad (precaria y anómala) en que se desarrollan las acciones de unas y de otros. Al agredir al chico *afeminado* y a la chica *masculinizada*, al varón sensible y a la mujer que elige jugar fútbol, se está salvaguardando la pareja heterosexual que *garantiza* la reproducción de la especie, se mantienen las posiciones que hombres y mujeres han ocupado durante siglos en el entramado público y privado, asegurándose la perpetuidad de un sitio de privilegio y de prestigio para pocos, y el de subordinación y sojuzgamiento para muchos y muchas más, y finalmente, se da carta de naturalidad a lo que se sabe es una construcción cultural.

En el aula de secundaria, las chicas y los chicos (la mayoría) se conducen en estado semiinconsciente del rol sexual, social y de género que están actuando constantemente y de las múltiples fronteras que cruzan una y otra vez. Probablemente no son conscientes de que son actores representando diferentes papeles de manera simultánea, pero sí se saben al asecho de un panóptico que alertará a los demás sobre cualquier incumplimiento del rol por mínimo que sea; así se trate de una broma, la alarma pondrá sobre aviso a todas y a todos, y activará la respuesta violenta contra el infractor o la disidente. Si no se actúa, se pone en riesgo la existencia, la estabilidad, la reproducción y la permanencia de la estructura social en la que nos movemos, la que la cotidianeidad ha hecho pensar que nos ha sido dada anterior a la presencia humana.

La feminidad y la masculinidad son una trampa en la que caen *todos* los cuerpos ¿Quién podrá liberarnos del género? ¿En realidad hay escapatoria? ¿El género es in/evitable? ¿Es

posible que existan otras maneras de asumir y vivir el género? ¿Qué habría en el lugar que ocupa el género si éste no existiera? Tal vez es necesario seguir replanteándose otras posibilidades que cabe en la ejecución de lo masculino y lo femenino. Si el género es al mundo de lo social lo que la fuerza de gravedad al universo físico ¿No cabe pensar los cuerpos de los hombres y de las mujeres como una materialidad más compleja y tratar de *reducirla* a su parte infinitesimal para conocer cómo se comportan esos cuerpos en otras condiciones aun cuando sigan sometidas al género?

¿Qué veríamos si pensáramos el cuerpo como muchos cuerpos *amasijados* entre sí para dar la ilusión de unidad? La división de los sexos tiene el efecto de reprimir algunas de las características de personalidad de prácticamente todos, hombres y mujeres (Rubin, 2003:59). Si la materia tiene comportamientos y propiedades *distintas* cuando se le observa microscópicamente ¿no habría algo (o mucho) de masculino en lo femenino, y mucho (o poco) de masculinidad en la feminidad? ¿Cómo nombraríamos a esos cuerpos donde lo masculino y lo femenino apenas quedaran separados por un límite casi imperceptible? ¿Acaso masculinidad y feminidad no poseen una frontera porosa que los comunica más que enfrentarlos? ¿Desde dónde se percibiría esa oposición si miráramos los cuerpos de las mujeres y de los hombres de manera infinitesimal?

La mirada social nos educa en la distinción de dos cuerpos, dos sexos, dos géneros y a veces, dos formas de asumir el deseo. Pero los cuerpos tienen y mantienen distintas maneras de acoplarse, diversos mecanismos de asociación y de identificación que dan cuenta de una complejidad apenas nombrada; que sean (casi) invisibles (e invisibilizadas) no prueba su inexistencia. El sistema sexo/género se sostiene en los resultados positivos que su funcionamiento arroja a una población hartamente beneficiada (mas no por ello no perjudicada), frente a una multitud avasallada por el engranaje social (Rubin, 2003:37-58).

De este modo, se insiste en formar varones (la ley del más apto, separa aquellas masculinidades *fracasadas* e inútiles para el sistema) habilitados para la competencia, la búsqueda de la cúspide, el ejercicio del poder, la ostentación de su hetero/sexualidad, la dominación sobre otros menos fuertes.

Mientras que a las mujeres se les fuerza a someterse a una serie de reglas que norma su conducta, pensamientos, deseos e imaginación para que se integren *funcionalmente* a la

maquinaria del género. Así se cumple el ideal de feminidad que ha permeado (y permanecido) a lo largo de los siglos, que la vida de las mujeres es idílica y está libre de impulsos hacia la competencia y el deseo irrefrenado (Simmons, 2006:147).

Afortunadamente, pese a todo lo que enmarca, dirige y coacciona el género en nuestro diario acontecer, incluido el día a día en el aula y en el espacio escolar, existen sujetos en resistencia, que cuestionan una sola manera de asumir la feminidad tanto como la masculinidad, convirtiendo el género en una expectativa cuyo resultado no siempre es el esperado o el (más) deseado. Así, el género (en el salón de clases) no se crea ni se destruye, simplemente, se negocia.

## BIBLIOGRAFÍA

Ameigeiras, A. R., (2006) “El abordaje etnográfico en la investigación social” en I. Masilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.

Amigot, P., (2007) “Joan Rivié, la mascarada y la disolución de la esencia femenina” en *Athenea Digital*, [en línea], No. 11, pp. 209-218, disponible en [www.psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/373/334](http://www.psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/373/334) [accedido el 17 de marzo de 2011]

Aunión J.A., (2009) “La era del profesor desorientado” en diario *EL PAÍS* [en línea] [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/era/profesor/desorientado/elpepusoc/20090718elpepusoc\\_5/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/era/profesor/desorientado/elpepusoc/20090718elpepusoc_5/Tes) [accedido el 17 de julio de 2009]

Babbie, E., (2000) *Fundamentos de la investigación social*, México, Thomson.

Badinter, E., (1993) *XY, la identidad masculina*, Madrid, Alianza Editorial.

Bernal, X. y A. Tomé, (1996) “Metodología y recursos de intervención” en *Cuadernos de Pedagogía*, [en línea], No. 245, marzo 1996, pp. 56-69, disponible en [http://www.asociacionrea.org/BULLYING/8\\_04\\_Documentos\\_Extensos/08.04.07.pdf](http://www.asociacionrea.org/BULLYING/8_04_Documentos_Extensos/08.04.07.pdf) [accedido el 17 de marzo de 2011]

Bourdieu, P. y Wacquant L., (1992) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.

Bourdieu, P., (2007) *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

Brown, L. M., (2003) *Girlfighting. Betrayal and rejection among Girls*, New York, New York University Press.

Butler, J., (1990) “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista” en S. Case (ed.), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*, [en línea] Baltimore, Jhon Hopkins University Press, pp. 270-282, disponible en <http://es.scribd.com/doc/34937143/Butler-Judith-Actos-performativos-y-constitucion-de-genero-un-ensayo-sobre-fenomenologia-y-teoria-feminista> [accedido el 15 de septiembre de 2009]

Butler, J., (2002) “Críticamente subversiva” en Mérida J.R., (ed.) (2002), *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer*, Barcelona, Editorial Icaria, pp. 55-79. Publicado originalmente como “Critical queer”, en *CLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, (1993).



Butler, J., (2005) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”, del discurso materialidad*, Buenos Aires, Paidós.

Butler, J., (2007) *El género en disputa*, Barcelona, Paidós.

Butler, J., (2010) *Marcos de guerra: las vidas lloradas*, Buenos Aires, Paidós.

Camps, V., (1990) *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa-Calpe.

Camps, V., (1998) *El siglo de las mujeres*, Madrid, Cátedra, col. Feminismos.

Chama, B. L., (2005) “Complejizar el aula” en Ariel Campirán, *Complejidad y transdisciplina: acercamientos y desafíos*, México, Editorial Torres y Asociados, pp. 109-122.

Clare, A., (2002) *Hombres. La masculinidad en crisis*, Madrid, Taurus.

Coltrane, S., (1998) “La teorización de las masculinidades en la ciencia social contemporánea” en *La Ventana* [en línea], No. 7, pp. 7-48, disponible en <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana7/ventana7-1.pdf> [accedido el 7 de abril de 2011]

Connell, R. W., (1996) *Teaching the boys: new research on masculinity, and gender startegies for shools*, Teachers College Record, 98: 206-35.

Connell, R., (1997) “La organización social de la masculinidad” en Valdés T. y J. Olavarría (ed.), *Masculinidad/es: poder y crisis* [en línea], No. 24, Cap.3, ISIS-FLACSO: ediciones de las mujeres, pp. 31-48, disponible en <http://boletin.flacso.cl/biblioteca/memoria/memo33.html> [accedido el 14 de marzo de 2011]

Connell, R., (2003) *Masculinidades*, México, UNAM-PUEG.

Davis, B. y Sumara, D. J., (2005) “Otra teoría *queer*: una lectura de la teoría de la complejidad como imperativo moral y ético” en Talburt, S. et al., (eds.), *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*, Madrid, Grao, pp. 117-139.

De la Fuente, I., (2009) “La adolescencia se puede ‘prevenir’”, en diario *EL PAÍS* [en línea] [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/adolescencia/puede/prevenir/elpepisoc/20090801/elpepisoc\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/adolescencia/puede/prevenir/elpepisoc/20090801/elpepisoc_1/Tes) [accedido el 1 de agosto de 2009]

Domínguez, H., (2010) “La vida breve” en *Revista Nexos*, [en línea] <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo2print&Article=73223> [accedido el 1 de junio de 2010]

Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. ENADIS, 2010, México, CONAPRED.

Epstein, D. (1998) “Real boys don’t work: ‘underachievement’, masculinity and the harassment of ‘sissies’”, in D. Epstein, J. Elwood, V. Hey and J. Maw (eds.) *Failing boys?* Buckingham, Open University Press.

Eribon, D., (2001) *Reflexiones sobre la cuestión gay*, Barcelona, Anagrama.

Feixa, C., (2009) “Generación replicante” en diario *EL PAÍS* [en línea] [http://www.elpais.com/articulo/opinion/Generacion/replicante/elpepiopi/20090918elpepiopi\\_13/Tes](http://www.elpais.com/articulo/opinion/Generacion/replicante/elpepiopi/20090918elpepiopi_13/Tes) [accedido el 18 de septiembre de 2009]

Figuroa P. Juan G., (2001) “Los procesos educativos como recurso para cuestionar modelos hegemónicos masculinos” en *Diálogo y debate de cultura política* (Número especial sobre política y género), México, Centro de Estudios para la Reforma del Estado, No. 15-16, Año 4, pp. 7-32.

Fize, M., (2007) *Los adolescentes*, México, FCE.

Flood, M., (2008) “Prevención de la violencia: estrategias y retos” en Juan C. Ramírez R. y G. Uribe V. (coords.) en *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*, México, Plaza y Valdés editores-UNFPA-PIEGE, pp. 163-185.

Fonseca, H. C., (2008): “La teoría Queer: la de/construcción de las sexualidades periféricas” en *Caderno Espaço Feminino* [en línea], No. 2, Vol. 20, Ago./Dez. 2008, pp. 287-304, disponible en <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/2139> [accedido el 14 de enero de 2010]

Foucault, M., (1986) *Las palabras y las cosas*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M., (2007a) *Historia de la sexualidad.2-El uso de los placeres*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M., (2007b) *Historia de la sexualidad.3-La inquietud de sí*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Foster, D. W., (2009a) “Escritores con sello de exilio: la diáspora homoerótica en América Latina” en D. W. Foster (comp.) *Ensayos sobre culturas homoeróticas latinoamericanas*, Ciudad Juárez, Chihuahua, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, pp.85-117.

Foster, D. W., (2009b) “La representación del cuerpo Queer en el teatro latinoamericano” en D. W. Foster (comp.) *Ensayos sobre culturas homoeróticas latinoamericanas*, Ciudad Juárez, Chihuahua, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, pp.121-138.

Foster, D. W., (2009c) “Consideraciones en torno al homoerotismo en el teatro argentino” en D. W. Foster (comp.) *Ensayos sobre culturas homoeróticas latinoamericanas*, Ciudad Juárez, Chihuahua, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, pp. 141-148.

Francis, B., (1998) *Power Plays: primary school children's constructions of gender, power and adult work*, London, Stoke-on-Trent, Trentham Books.

Francis, B., (2002) *Boys, Girls and Achievement. Addressing the classroom issues*, London, Routledge Falmer.

Francis, B., (2006) “The Nature of gender” en Skelton, C., *et al.*, (2006) *The sage handbook of gender and education*, London, SAGE.

Garriaga, J., (2006) “Entre ‘machos’ y ‘putos’: estilos masculinos y prácticas violentas de una hinchada de fútbol” en *Esporte e sociedade* [en línea], No. 4, Año 2. Noviembre 2007-febrero 2007, pp. 1-28, disponible en <http://www.lazer.eefd.ufjr.br/espsoc/pdf/es403.pdf> [accedido el 27 de mayo de 2009]

Gil C. E., (2006). *Máscaras masculinas. Héroes, patriarcas y monstruos*. Barcelona, Anagrama.

Gilbert, R & Gilbert, P (1998) *Masculinity goes to school*, Sidney: Allen and Unwin.

Goffman, E., (2008) *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.

Gómez, N. A., (2005) “Violencia e institución educativa” en *Revista mexicana de investigación educativa*, No. 26, Vol. 10. Jul, México, pp. 693-718.

Guevara, R. E., (2008) “La masculinidad desde una perspectiva sociológica. Una dimensión del orden de género” en *Sociológica*, No. 66, año 23. Enero-abril, México, UAM-Azcapotzalco, pp. 71-92.

Guillén, M., (2004) *Cinco ecuaciones que cambiaron el mundo. El poder y la oculta belleza de las matemáticas*, Barcelona, De Bolsillo.

Gutmann, M. C., (1997) *Traficando con Hombres: la antropología de la masculinidad*, Annual Review of Anthropology [en línea], Vol. 26, Berkeley, Universidad de California, pp. 1-30, disponible en <http://www.redmasculinidades.com/resource/images/BookCatalog/Doc/00020.pdf> [accedido el 3 de junio de 2009]

Hawkesworth M., (1999) “Confundir el género” en *Debate Feminista*, año 10, vol. 20 ¿Género?, Octubre 1999, México, pp. 3-48.

Hoff, S. C., (2006) “Una opción por la excelencia” en E. Vidal (coord.) *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada*, Barcelona, Ariel, pp. 145-169.

Holland, J., Ramazanoglu, C., Sharpe, S. and Thompson, R. (1998) *The Male in the Head*, London, Tufnell Press.

Intervención educativa:

[http://www.ugr.es/~didacoe/DOCUMENTOS/PROGRAMAS/ED\\_SOCIAL/Problemas\\_desadaptacion.pdf](http://www.ugr.es/~didacoe/DOCUMENTOS/PROGRAMAS/ED_SOCIAL/Problemas_desadaptacion.pdf)

Izquierdo, María J., (1999) “El malestar en la desigualdad” en Carrasco G. María J. y A. M. García-Mina (eds.) *Cuestiones de género: varones y mujeres: ¿dos universos diferentes?*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, pp. 23-46.

Jiménez, L., (2008) “¿Qué es esa cosa llamada lo femenino?” en *Paradigma*, Revista Universitaria de Cultura [en línea], No. 5. Mayo 2008, pp. 7-8 disponible en <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/999/Jim%C3%A9nez%20Lucena,%20I.pdf?sequence=1> [accedido el 16 de marzo de 2011]

Jordan, E. (1995) “Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school”, *Gender and Education*, No. 7, Vol. 1, pp. 69-86.

Kimmel, M., (1997) “Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina” en Valdés T. y J. Olavarria (ed.), *Masculinidad/es: poder y crisis*, [en línea], No. 24, Cap.3, ISIS-FLACSO: ediciones de las mujeres, pp49-62, Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales, disponible en <http://www.caladona.org/grups/uploads/2008/01/homofobia-temor-vergüenza-y-silencio-en-la-identidad-masculina-michael-s-kimmel.pdf> [accedido el 27 de mayo de 2009]

- Lamas, M., (2003) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM-PUEG.
- Lamas, M., (2003a) “La antropología feminista y la categoría ‘género’” en M. Lamas (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM-PUEG, pp. 97-125.
- Lamas, M., (2003b) “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría ‘género’” en M. Lamas (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM-PUEG, pp. 327-366.
- Lamas, M., (2006) “Género: algunas precisiones conceptuales y teóricas” en M. Lamas, *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*, México, Taurus, pp. 91-114.
- Lamas, M., (2008) *Cuerpo: diferencia sexual y género*, México, Taurus.
- Laqueur, T., (1994) *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, Madrid, Cátedra.
- Llanes, I., (2006) “Las bases de la convivencia entre los sexos” en E. Vidal (coord.) *Diferentes, iguales, juntos? Educación diferenciada*, Barcelona, Ariel, pp. 15-37.
- Levinson, Bradley A., (1997) *Masculinities and femininities in the Mexican Secundaria: Notes Toward an Institutional Practice of Gender Equity*, “Gender and Education in Latin America”, Conferencia, [en línea] <http://lasa.international.pitt.edu/LASA97/levinson.pdf> [accedido el 14 de marzo de 2011]
- Levinson, Bradley A., (1999) “Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: hacia una práctica institucional de equidad” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, vol. XIX, México, pp. 9-36.
- Lizana, M. V., (2008) “Representaciones sociales sobre masculinidades de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación* [en línea], No. 1, vol. 6, pp. 134-137 disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55160109.pdf> [accedido el 17 de marzo de 2011]
- Lomas, C., (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona, Península.
- Mac an Ghail, M. (1994) *The Making of Men*, Buckingham: Open University Press.

Martín-Baró, I., (1983) *Acción e ideología: psicología social desde Centroamérica*, El Salvador, VCA Ediciones.

Martínez De la Escalera, A. M., (2007) “Contando las maneras para decir cuerpo” en *Debate Feminista*, año 18, vol. 36, Cuerpo a Cuerpo, Octubre 2007, pp. 3-8.

Martino, W. y M. Pollota-Chiaroli (2006) *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*, Barcelona, Octaedro.

Masiello, F., (2009) “Plazas y aulas” en M. Belausteguigoitia (ed.) *Enseñanzas desbordadas*, México, UNAM, pp. 21-37.

Muñoz M. I. y L. Arraut (2011) “Las reinas del pop”, en *EPS*, [en línea], No. 1799, 20 de marzo de 2011, pp. 36-48, disponible en [http://www.elpais.com/articulo/portada/reinas/pop/elpepusoceps/20110320elpepspor\\_9/T](http://www.elpais.com/articulo/portada/reinas/pop/elpepusoceps/20110320elpepspor_9/T) es [accedido el 20 de marzo de 2011]

Núñez. N. G., (2004) “Reconociendo los placeres, desconstruyendo las identidades: antropología, patriarcado y homoerotismo en México” en Careaga, G. y S. Cruz (coord.) *Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis*, México, UNAM-PUEG, pp. 317-347.

Núñez, N. G., (2007) *Masculinidad e intimidad: identidad, sexualidad y sida*, México, UNAM-PUEG-Colegio de Sonora- Miguel Ángel Porrúa.

Orbach, S. y L. Eichenbaum., (1988) *Agridulce. El amor, la envidia y la competencia en la amistad entre mujeres*, México, Grijalbo.

Parrini R., (2007) *Panóptico y laberintos. Subjetivación, deseo y corporalidad en una cárcel de hombres*, México, COLMEX.

Parrini, R. R., (2007b) “Un espejo invertido. Los usos del poder en los estudios de masculinidad: entre la dominación y la hegemonía” en Amuchástegui A e I. Szasz (coord.) *Sucede que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*, México, COLMEX pp. 95-117.

Pérez de Pablos, S., (2009) “El tabú es el placer” en diario *EL PAÍS*, [en línea] [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/tabu/placer/elpepiscoc/20091213elpepiscoc\\_1/Tes?print=1](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/tabu/placer/elpepiscoc/20091213elpepiscoc_1/Tes?print=1) [accedido el 13 de diciembre de 2009]

*Plan de estudios 2006*, (2006) Secretaría de Educación Pública, México.

Prieur, A., (2008) *La casa de la Mema. Travestis, locas y machos*, México, UNAM-PUEG.

Ramírez, J. C., (2005) *Madeiras entreveradas. Violencia, masculinidades y poder*, México, Plaza y Valdés.

Ramírez, R. J. C. y G. Uribe V., (coords.)(2008) *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*, México, Universidad de Guadalajara-Academia Jalisciense de Ciencias-CUCEA-PIEGE-AMEGH-UNFPA-Plaza y Valdés.

Ramos, E. C., (1992) “La historia, el feminismo y la mujer”; en C. Ramos Escandón, *Género e historia: la historiografía sobre la mujer*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Instituto de Investigaciones Dr. José María Luís Mora, pp. 7-37.

Reay, D (1999) “Sugar and spice and all things nice? Gender discourses and girls’ cultures in the primary classroom”, presented at “*Voices in Gender and Education*” Conference, University of Warwick, 1999.

Reboiras, M., (2009), “Maldita adolescencia” en diario *EL PAÍS* [en línea] [http://www.elpais.com/articulo/portada/Maldita/adolescencia/elpepuculbab/20091010elpbabpor\\_13/Tes?print=1](http://www.elpais.com/articulo/portada/Maldita/adolescencia/elpepuculbab/20091010elpbabpor_13/Tes?print=1) [accedido el 10 de octubre de 2009]

Recio G. C. y M. López L. (coords.) (2008): “Masculinidad y feminidad: división errónea de la persona. Aportaciones desde la didáctica de la Lengua” en *Didáctica. Lengua y Literatura* [en línea], vol. 20, pp. 247-281, disponible en <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0808110247A.PDF> [accedido el 16 de marzo de 2011]

Resnick, R. y D. Hallyday, (1993) *Física*, México, Compañía Editorial Continental.

Rius, P. (2009) “Traducción de significados” en M. Belausteguigoitia (ed.) *Enseñanzas desbordadas*, UNAM, México, pp. 59-72.

Rodríguez M. María del Carmen y J. V. Peña C., (2005) “Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos” en *Revista española de investigaciones sociológicas* [en línea], No. 112, año 5, pp. 165-194, disponible en [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_112\\_071168337170421.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_112_071168337170421.pdf) [accedido el 5 de marzo de 2009]

Rofes, E., (2005) “La transgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones gays” en Talburt, S. et al., (eds.), *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*, Madrid, Grao, pp. 141-159.

Salisbury, J. and Jackson, D. (1996) *Challenging Macho Values*, London: Falmer press.

Saltamacchia, H., (1992) *Historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*, Caguas, Puerto Rico, Ediciones CIJUP.

Sancho, J. et al (2009) “Una investigación narrativa en torno al aprendizaje de las masculinidades en la escuela” en *Revista mexicana de investigación educativa*, No. 43, vol. 14, México, pp. 1155-1189.

Sancho, X., (2011) “*It girls*, iconos de consumo rápido”, *EPS* [en línea] No. 1798, domingo 13 de marzo de 2011, pp. 14-17, disponible en [http://www.elpais.com/articulo/portada/It/girls/Iconos/consumo/rapido/elpepusocepts/20110313elpepspor\\_3/Tes](http://www.elpais.com/articulo/portada/It/girls/Iconos/consumo/rapido/elpepusocepts/20110313elpepspor_3/Tes) [accedido el 13 de marzo de 2011]

Santos, M. A., (coord.) (2000) *El harem pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Barcelona, GRAO.

Schrock, D. y M. Schwalbe, (2009) “Men, Masculinity, and Manhood Acts” en *Annual Review of Sociology* [en línea] [www.soc.annualreviews.org](http://www.soc.annualreviews.org), pp. 277-295 [accedido el 9 de octubre de 2009]

Segato, L. R., (2003) “La estructura de género y el mandato de violación” en L. R. Segato, *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 21-53.

Seidler, V., (2000) *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*, México, Paidós-UNAM.



- Serret E., (2001) *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*. México, UAM-Azcapotzalco.
- Sewell, T (1998) “Loose cannons: exploding the myth of the ‘black macho’ lad”, in D. Epstein, J. Elwood, V. Hey and J. Maw (eds.) *Failing boys?* Buckingham, Open University Press.
- Simmons, R., (2006) *Enemigas íntimas. Agresividad, manipulación y abuso entre las niñas y las adolescentes*, México, Océano.
- Skelton, c. (1997) “Primary boys and hegemonic masculinities”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, pp. 349-68.
- Sofsky, W., (2006) *Tratado sobre la violencia*, Madrid, Abada Editores.
- Tuñón, P. E. y D. J. Bobadilla B., (2005) “Mortalidad en varones jóvenes en México” en *Estudios sociales*, No. 26, año 13. Julio-diciembre, Hermosillo, México, Universidad de Sonora, pp. 68-84.
- Valdés T. y Olavarría J., (edc.) (1998) *Masculinidad/es: poder y crisis* [en línea] ISIS-FLACSO-Chile: Ediciones de las Mujeres, No. 24, disponible en <http://boletin.flacso.cl/biblioteca/memoria/memo33.html> [accedido el 14 de marzo de 2011]
- Van H. T., (2009) “Sankofa: viaje e iniciación camino al SAT” en M. Belausteguigoitia (ed.) *Enseñanzas desbordadas*, UNAM, México, pp. 121-147.
- Vela, P. F., (2001) “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa” en M.L. Tarrés (coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Miguel Ángel Porrúa-COLMEX.
- Vendrell, F. J., (2002) “Masculinidades juveniles” en A. Nateras D., (comp.) *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México, UAM-Iztapalapa, pp. 363-379.
- Vidal, E., (coord.) (2006) *Educación diferenciada. Diferentes, iguales, ¿juntos?*, Barcelona, Ariel.
- Vivas, P. et al (2008) *Espacios de sociabilidad transitoria: el metro de Barcelona*, [en línea] <http://conferencias.iscte.pt/viewpaper.php?id=30&cf=3> [accedido el 13 de octubre de 2008]
- Walkerdine, V (1990) *Schoolgirl Fictions*, London: Verso.

West C. y D. Zimmeman, (1999) "Haciendo género" en M. Navarro y C. Simpson (comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Yates, L (1997) "Gender equity and the boys debate: what sort of challenge is it?" *British Journal of Sociology of Education*, No. 9, vol. 4, pp. 491-504.

## NOTAS

---

<sup>1</sup>Entendiendo la adolescencia como producto de condiciones y circunstancias sociales determinadas. La adolescencia no es solamente un proceso vital que llamamos pubertad sino también un estado social y cultural, caracterizado por una nueva relación con el mundo o con los demás, por nuevos modos de vida entre semejantes (Fichel, 2007).

<sup>2</sup> Por *sexismo* se entiende la tendencia discriminatoria que valora a las personas en razón de su sexo, sin atender a otras consideraciones, como su trabajo o sus aptitudes (DRAE).

<sup>3</sup> La noción de masculinidad hegemónica, que fue acuñada y desarrollada por autores anglosajones (Connell, 1995, 1997, 1998; Kimmel, 1997, 1998; Kaufman, 1997; Seidler, 1994), es definida como "una configuración que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres" (Connell, 1997:39), tiene como atributo central la heterosexualidad; de modo que se prescribe para los hombres un determinado deseo y un ejercicio de la sexualidad consecuente con él. Entre los elementos probatorios de la hombría encontramos la mantención de relaciones sexuales con mujeres como uno de importancia capital (Gilmore, 1994; Badinter, 1993; Fuller, 1997a, 1997b; Kimmel, 1997; Connell, 1997; Valdés y Olavarría, 1998; Olavarría, et al., 1998). Este universo simbólico puede, en un determinado momento cultural e histórico, constituir la "estrategia" aceptada y en uso de ser hombre; en este sentido es hegemónica. De este modo, una forma de masculinidad puede ser exaltada en vez de otra, pero es el caso que una cierta hegemonía tenderá a establecerse sólo cuando existe alguna correspondencia entre determinado ideal cultural y un poder institucional, sea colectivo o individual. Según los mandatos del modelo hegemónico de masculinidad un hombre debería ser: activo, jefe de hogar, proveedor, responsable, autónomo, no rebajarse; debe ser fuerte, no tener miedo, no expresar sus emociones; el hombre es de la calle, del trabajo. En el plano de la sexualidad, el modelo prescribe la heterosexualidad, desear y poseer a las mujeres, a la vez que sitúa la animalidad, que sería propia de su pulsión sexual, por sobre su voluntad; sin embargo, el fin último de la sexualidad masculina sería el emparejamiento, la conformación de una familia y la paternidad. El modelo hegemónico se experimenta con un sentimiento de orgullo por ser hombre, con una sensación de importancia. Moralmente el modelo indica que un hombre debe ser recto, comportarse correctamente y su palabra debe valer; debe ser protector de los más débiles que están bajo su dominio: niños, mujeres y ancianos, además de solidario y digno (Valdés y Olavarría, 1998:15-16). De este modo, el modelo encarnado en una identidad "se transforma en un mandato ineludible, que organiza la vida y las prácticas de los hombres". Parrini, R. (2001). "Apuntes acerca de los estudios de masculinidad. De la hegemonía a la pluralidad" en Red de la masculinidad/es [en línea], Chile, disponible en <http://www.flacso.cl/flacso/main.php?page=noticia&code=80> [accedido el 14 de marzo de 2011].

<sup>4</sup> Se define como espacios heterotópicos aquellos sitios construidos por un mosaico de interacciones sociales efímeras, complejas y cambiantes; se caracterizan por una ausencia de historicidad, significación o relación pero sin centrarse en qué tipo concreto de prácticas sociales los afecta o modifica total o parcialmente (Vivas, 2008). En 1967 Foucault definió el término heterotopía, como "el espacio en el que vivimos [que] es un espacio heterogéneo. En otras palabras, no vivimos en una especie de vacío, dentro del cual localizamos individuos y cosas. (...) vivimos dentro de una red de relaciones que delinear lugares que son irreducibles

---

unos a otros y absolutamente imposibles de superponer". Creo, que aún en un espacio (social y virtual) que se atomiza constantemente, existen relaciones humanas que permiten la existencia de intercambios de diversa índole que fijan la experiencia de los sujetos, de manera que el no-lugar, es también un lugar de encuentro.

<sup>5</sup> Sensual, carnal, erótico; en *www.thefreedictionary.com*; consultado el sábado 14 de noviembre de 2009.

<sup>6</sup> Frente a la denominada masculinidad (y feminidad) *hegemónica*, coexisten otras denominadas emergentes. Véase R. Montesinos, *Masculinidades emergentes*, Migue Ángel Porrúa-UAM-I, 2005.

<sup>7</sup> Lo considero violento en tanto que el género no es una condición a la que el sujeto opta sino que le es impuesto, lo cual, desde luego, no podría ser de otra forma si se considera que el sujeto nace, crece y se desarrolla en una sociedad y no de manera aislada. La primera fuente de sufrimiento ha sido siempre el cuerpo propio (Sofsky, 2006:214).

<sup>8</sup> Entiéndase por género, la construcción cultural de la diferencia social según Marta Lamas en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM-PUEG, 2003.

<sup>9</sup> Este proyecto puede dar paso al diseño, aplicación, evaluación de una intervención educativa que contribuya a conocer más sobre las dinámicas en el salón de clases, con miras a construir otras maneras de asumir y vivir lo masculino y lo femenino, en plural, a través de la realización de planes y programas de estudio, así como metodologías y evaluaciones que incluyan la perspectiva de género.

<sup>10</sup> La Secretaría de Educación Pública (SEP) en el Acuerdo 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria, en el perfil de egreso señala la adquisición de competencias para la convivencia "que implica reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural, lingüística que caracterizan a nuestro país". Así mismo agrega que "educar para la sexualidad y la equidad de género plantea un conjunto de tareas a la escuela secundaria, como parte de su contribución al desarrollo de los adolescentes, con el fin de propiciar una perspectiva que les permita encarar que toda relación interpersonal plantea para ser constructiva y enriquecedora" (*Diario Oficial*, 26/MAYO/2006), [en línea] <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo384.pdf> [accedido el 31 de marzo de 2011].

<sup>11</sup> Con este juego de palabras (sitiar/situar), Marisa Belausteguigoitia en el seminario de núcleo básico del PUEG, "Debate en torno a la diversidad cultural y educación: frontera y ciudadanía: aproximaciones críticas a las categorías género, raciales y sexuales desde la crítica cultural y estudios de género" (febrero-agosto, 2009), presenta las distintas posiciones desde donde puede abordarse el (estudio del) sujeto y sus fronteras.

<sup>12</sup> Si el lenguaje no se asemeja de inmediato a las cosas que nombra, no está por ello separado del mundo, continúa siendo, en una u otra forma, el lugar de las revelaciones y sigue siendo parte del espacio en el que la verdad se manifiesta y se enuncia a la vez (Foucault, 1986:44).

<sup>13</sup> Una piedra es un 'producto cultural' en tanto que requiere la mediación del lenguaje para ser identificada como tal; el mismo discurso científico es resultado de un lenguaje, es un metalenguaje.

---

<sup>14</sup> Más que de su acción allende las fronteras terrestres, del género podría decirse que su universalidad radica en la puesta en marcha de una clasificación constante de lo observado, *siempre* a partir de esquemas dicotómicos. Es decir, el género acontece situado en un espacio bidimensional (masculino *vs* femenino; hombre *vs* mujer, heterosexual *vs* homosexual, etcétera), que no obstante, ocurre en tres dimensiones.

<sup>15</sup> Un vector es una magnitud que posee a la vez valor numérico y dirección. Las componentes de un vector son las proyecciones perpendiculares del mismo sobre rectas; un vector queda definido por la magnitud de esas proyecciones sobre los ejes de un sistema coordinado (Manuel Jiménez R., (1988) *Diccionarios Riodueros. Física*, México, Ediciones Rioduero, p.247). Al establecer una analogía con el género, tenemos desplazamientos de los cuerpos (mujer y hombre) actuando, representado y reproduciendo una manera específica (o múltiples variantes) de lo femenino y de lo masculino, en un plano coordinado que es la sociedad. Sujetos sitiados y situados en puntos definidos del espacio (social).

<sup>16</sup> Y dado que el género es una categoría relacional otorga estigma y estatus, según el cuerpo sexuado sobre el que reposa la condición de femenino y de masculino. En la materia la interacción produce acciones y reacciones que devienen en calor, trabajo mecánico, movimiento e incluso reposo.

<sup>17</sup> Esta suerte de complementariedad mantiene su justificación en el isomorfismo: la conjunción sexual es cosa de la naturaleza, proclama Rufo de Éfeso (Foucault, 2007b:105) y más tarde se afirmará que el hombre es conyugal y social a la vez, lo que deviene en la conyugalización del acto sexual y en la *normalización* de la sujeción del cuerpo femenino al cuerpo masculino, para que se cumpla tal y como está escrito (Foucault, 2007b: 143). Mujeres sométanse a sus propios maridos, como al Señor, ordena Pablo a la comunidad de Efesios. A este respecto abundan citas en la biblia: “El hombre reinará sobre ti”, Gen 3,16; la mujer “remedio del hombre”, 1 Cor 8,9; la mujer “debe estar tranquila en su casa”, 1 Tim 2,12; debe estar “sujeta a su marido”, 1 Pe 3,1. Para más ejemplos véase <http://www.albaiges.com/religion/machismosanpablo.htm> [accedido el 14 de marzo de 2011].

<sup>18</sup> Quizá de este estrés (aunque no solamente de esta tensión) viene el disgusto que bastantes sujetos sienten respecto al rol de identidad de género que deben asumir. Si la asignación del género, como acción primaria de inserción en la sociedad, *funda* (de manera violenta) al sujeto masculino o femenino; la asunción e identificación con el rol que ese nombramiento impone, no hace más que ahondar en la herida de ese sujeto construido de manera forzada. La diversidad de identidades sexuales y de género visibles (o no), reconocidas (o desconocidas), dan cuenta de las posibilidades varias que existen para re/asumirse de una u otras maneras.

<sup>19</sup> La deconstrucción del género (del rol de género, de la identidad del rol de género) libra a los cuerpos de muchos de los pesos que lastran y frenan otras maneras de ser hombre y de ser mujer en un contexto cambiante que demanda también sujetos flexibles (*identidad sustentable*, que no sin identidad o identidad laxa, que esa es otra realidad) armonizados entre sí y su medio, sea cual sea su naturaleza. Hacer género, señalan West y Zimmerman, consiste en manejar esas situaciones (espaciotemporales) para que, sin importar las particularidades, el resultado sea visto y visible en un contexto como apropiado para el género o, como sea el caso, inapropiado para el género, es decir, *explicable* (1999:125-126).

---

<sup>20</sup> Parrini señala que si bien decir ‘masculinidades’ da cuenta de una diversidad posible de masculinidades. Considera que al abordar el tema del poder es conveniente su uso en singular, entendiendo la *masculinidad* como una condensación específica de relaciones de poder que requieren su hegemonía y homología conceptual para operar (2007b:96). En adelante utilizaremos el término en plural.

<sup>21</sup> Gramsci, según Boggs, entendía por *hegemonía* un “principio organizador”, o una “visión del mundo”, que funciona mediante agencias de control ideológico y de socialización, en el ámbito de la vida cotidiana- la hegemonía permitiría –y sería en sí misma- “la penetración a través de la sociedad civil de todo un sistema de valores, actitudes, creencias, moralidad, que de una u otra manera contribuye a sostener el orden establecido y los intereses de la clase dominante (Citado por Parrini, 2007b:106).

<sup>22</sup> Los griegos crearon el término *estigma* para referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el estatus moral de quien los presentaba. Un estigma es una clase especial de relación entre atributo y estereotipo. E. Goffman, (2008) *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 14, 16. El homosocialismo coloca sobre los cuerpos de los varones, una serie de signos y señales que los marcan para advertir a los otros hombres (y de alguna manera también a las mujeres) de los riesgos de *perder* masculinidad.

<sup>23</sup> 23.1% de los mexicanos están de acuerdo con que muchas mujeres son violadas porque provocan a los hombres. Uno de cada cinco mexicanos (21%) considera que es natural que a las mujeres se les prohíban más cosas que a los hombres. 14.5% opina que no hay que gastar tanto en la educación de las hijas porque luego se casan. Encuesta Nacional sobre Discriminación en México [en línea] [http://www.conapred.org.mx/redes/userfiles/files/Encuesta\\_Nal\\_sobre\\_discriminacion\\_resumen.pdf](http://www.conapred.org.mx/redes/userfiles/files/Encuesta_Nal_sobre_discriminacion_resumen.pdf) [accedido el 31 de marzo de 2011].

<sup>24</sup> En el principio hay la injuria. La que cualquier gay puede oír en un momento u otro de su vida, y que es el signo de su vulnerabilidad psicológica y social [...] Una de las consecuencias de la injuria es moldear las relaciones con los demás y con el mundo. Y por tanto, perfilar la personalidad, la subjetividad, el ser mismo del individuo [...] El insulto me hace saber que soy una persona distinta de las demás, que no soy normal [...] El insulto es pues un veredicto [...] La “nominación” produce una toma de conciencia de uno mismo como “otro” que los demás transforman en “objeto” (Eribon, 2001:29-30).

<sup>25</sup> Respecto a las prácticas sexuales que los hombres mantienen con otros hombres, véase Núñez N. G. (1999) *Sexo entre varones. Poder y resistencia en el campo sexual*, México, PUEG-UNAM-Miguel Ángel Porrúa.

<sup>26</sup> Ni puto, choto, puñal, joto, loca, marica, quebrado, mariposa, rarito, lilo, mujercito, floripondio, anormal, del otro lado, invertido, torcido, de manita caída, desviado, enfermo, gay, uranita, homosexual, ni alguien a quien se le hace agua la canoa, le gusta el arroz con popote, le gusta la Pepsi tibia, le gusta que se soplen la nuca, ni es sopla almohadas. La relación de términos para referirse a un varón no heterosexual es extensa.

<sup>27</sup> *Embodiment* suele traducirse como “incardinamiento” en el sentido de dar forma al cuerpo, “moldear la carne”, tal como lo hacen las feministas españolas, a fin de marcar la diferencia

---

respecto de “encarnar”, “encarnación” y demás términos de connotaciones tradicionalmente cristianas. N.de la T. María Luisa Femenías en R. Braidotti (2004), *Feminismo, diferencia sexual y Subjetividad nómada*, Barcelona, Gedisa, p. 187.

<sup>28</sup> Un manual de educación de las mujeres en el siglo XIX refiere: “de la misma manera que las flores son más o menos bellas y despiden más o menos fragancia, según es el cultivo que reciben, así nosotras, hijas mías, que sois como las flores de este suelo, seréis más o menos interesantes y queridas según la educación que recibiereis, según abriereis o no vuestro corazón a las virtudes” (Rubio, 1885:3).

<sup>29</sup> La virtud como elemento de feminidad en el cuerpo de las mujeres que funge como metáfora que oculta (y revela) las intenciones de domesticar a las mujeres. Valiéndose de un metalenguaje el autor insiste en equipar virtud con belleza y a ésta con bondad y a la suma de lo anterior como una armonía dada por la naturaleza, como si fueran las variables de un trinomio que desemboca en feminidad: “¡Es tan dulce ser buena y querida! ¡Es tan triste ser mala y despreciada! Pues bien, en vuestras manos está ser mucho más hermosas que los lirios, ser más queridas que las mariposas, porque está en vuestras manos ser buenas y embellecer vuestro corazón sensible: y una niña virtuosa, un corazón sencillo e inocente, más bellos son, no solamente que el lirio con su vestido blanco y que las mariposas con sus alitas de oro, sino que las estrellas del cielo, que el arcoíris de las nubes, y que el mismo sol que presta luz a los astros y al iris colores (Rubio, 1885:3-4).

<sup>30</sup> Esta reflexión me ha recordado a Mirna (15 años), una de las alumnas, ella me dijo en la entrevista, que lo que menos le gusta de su cuerpo es ‘cuando le baja’ porque no tiene control [sobre esa operación de su cuerpo]. Ella es deportista y se siente (casi) contenta con el cuerpo que tiene. Es consciente de que su cuerpo gusta a los demás y ella hace uso de esa ‘atracción’ para manipular a los chicos pero también a algunas veces a las chicas. Yo, soy bonita, suele decir con frecuencia.

<sup>31</sup> Al respecto, véase “Revanchismo de ‘género’” artículo de Enrique Lynch publicado en el periódico *EL PAÍS* en la edición del 19 de noviembre de 2009. Así como la respuesta al texto que hace Soledad Gallego-Díaz, “Shakira también llora”, en el mismo medio (21.11.2009). Ambos en línea.

<sup>32</sup> Frase referida en el episodio “El niño que quiso ser niña” en *Los padrinos mágicos*, escrito por Steve Marmel y Butch Hartman, proyectado en el canal JETIX, disponible en [http://www.dailymotion.com/video/x3dwl\\_los-padrinos-magicos-el-nino-que-qu\\_fun](http://www.dailymotion.com/video/x3dwl_los-padrinos-magicos-el-nino-que-qu_fun) [accedido el 31 de marzo de 2011].

<sup>33</sup> “Niña buena”, disco producido por Adolfo Ángel “El Temerario”, del cual se desprende la canción “Me equivoqué” interpretada por Mariana Seoane, 2005, Univisión, género latino [no fue posible localizar al compositor de la canción], disponible en [http://www.youtube.com/watch?v=s3HURSzr\\_PI](http://www.youtube.com/watch?v=s3HURSzr_PI) [accedido el 15 de marzo de 2011].

<sup>34</sup> En el original: Men know it too –manipulation and duplicity have been part and parcel of the very definition of femininity. But this is exactly why such a caricature is so dangerous.

<sup>35</sup> En el original: When it came to fighting or bullying, girls were a different matter or perhaps no real matter at all. There have been books written on girl gangs and violent girl behavior, but

---

because such depictions of girls have been racialized –stereotyped and marginalized by the popular press as a problem of urban girls of color.

<sup>36</sup> Recuerdo el episodio de *Los padrinos mágicos*, ‘El niño que quiso ser niña’ (referido en la nota 32). Si bien en el capítulo abundan clichés de género, también propone *sutilmente* nuevas maneras de asumir la masculinidad y la feminidad.

<sup>37</sup> There are some cartoons with girl leads, certainly more than there used to be—but mostly they are token girls in a medium still tightly controlled by the assumption that girls will watch boys, but boys will not watch girls. These girls characters –whether yellow monsters, brave Pokémon trainers, clever wizards, or extreme skateboarders- live in a world monopolized by boys and their friendships and interests; and so girls and especially groups of girls or girlfriends are pretty much absent, en el original.

<sup>38</sup> En el original: [...] even as Britney Spears proclaims to girls, “your body is your best asset,” the definition of girlhood is changing; what it means to be female is newly contested territory.

<sup>39</sup> Al respecto, en la revista *EPS* del periódico *EL PAÍS* apareció un artículo titulado “‘it girls’, íconos de consumo rápido” en el cual Xavi Sancho (2011) destaca que una *it girl* es una chica joven que sale de fiesta, que está en el epicentro de la moda, tiene una o varias parejas conocidas y lleva tras de sí una corte de imitadoras. Lo que hace una noche es norma a la siguiente. La diferencia es que hoy, además, seguramente la *it girl* tendrá un blog o una columna en una revista de moda. Está en todas partes.

<sup>40</sup> “This process of assimilation into and personal ownership of a culture that denigrates the feminine is referred to as internalized oppression –when those victimized by oppression and stereotypes assimilate the dominant views and “freely” control themselves and others like themselves” en el original.

<sup>41</sup> En el original: “Gender socialization as we do it in our culture prepares the ground for girlfighting. A girl of five is already well schooled in the cultural leitmotifs of girls’ and women’s social place in the world”.

<sup>42</sup> Junto a otras maneras de vivir la feminidad, prevalece un modelo de lo femenino que acerca a la mujer ideal de Pilar Primo de Rivera: “Todos los días deberíamos de dar gracias a Dios por habernos privado a la mayoría de las mujeres del don de la palabra, porque si lo tuviéramos, quién sabe si caeríamos en la vanidad de exhibirlo en las plazas”. “Las mujeres nunca descubren nada; les falta el talento creador reservado por Dios para inteligencias varoniles”. “La vida de toda mujer, a pesar de cuanto ella quiera simular -o disimular- no es más que un eterno deseo de encontrar a quien someterse”. “Con un pequeño gemido basta” en *EL PAÍS* [http://www.elpais.com/articulo/cultura/pequeno/gemido/basta/elpepicul/20090510elpepicul\\_3/Tes](http://www.elpais.com/articulo/cultura/pequeno/gemido/basta/elpepicul/20090510elpepicul_3/Tes) [accedido el 24 de octubre de 2009].

<sup>43</sup> “In this way, girls of all age are bombarded every day with subtle and not so subtle images and messages about what it means to be a girl –a tomboy, a girly girl, a bossy girl, a girl other girls want to be with, a girl boys like, a girl who’s taken seriously, a beautiful girl, an athletic girl, a tough girl, a fighter. This collage creates what might appear on the surface to be a rich array of choices; a new freedom for girls to be the girl they want to be” en el original.



---

Algunos tipos de chicas, referidas por la autora, se ven representadas en las letras de las canciones y en los videos de algunas de las siguientes cantantes: Avril Lavigne (1984), “Sk8ter boi”, “Complicated”, ambas en 2002; Nelly Furtado (1978), Maneater, 2006; Pink (1979), Stupid Girl, 2006; Lady Gaga (1986), “Telephone”, 2009; Belinda (1989), “Be Free”, 2003; Paulina Rubio (1971), “Yo no soy esa mujer”, 2000, y otras (todas accesibles en youtube.com), que de alguna u otra manera resisten y/o refuerzan la idea *clásica* de feminidad. Cabe aclarar que todas estas artistas son blancas y heterosexuales (hasta donde se sabe).

<sup>44</sup> La mujer negra cristaliza la molestia de la cultura con la fuerza, la voz y agresión femeninas: su disposición a alzar la voz y defenderse en público, de mantener a su familia sin importar si existe la presencia de un hombre, de decir a las claras lo que siente y lo que piensa [...] todo eso perturba el orden social y sexual de la sociedad; Simmons, 2006:223.

<sup>45</sup> En el original: “The performativity of gender allows for the parodying of how so many people take gender so seriously. Zizek believes that it is the act of mimicking that gives the socially constructed and psychic understanding of gender ‘legitimacy’ or a sense of ‘realness’”.

<sup>46</sup> La discriminación por motivos de preferencia sexual generalmente se ve agravada por la discriminación basada en otras causas como el género, la raza, la edad, la religión, la discapacidad, el estado de salud y la condición económica. En el ámbito internacional se ha reconocido que la discriminación contra la diversidad sexual se refleja, entre otras circunstancias, a través de actos que violentan el derecho a la vida privada; a través de actos de odio o de violencia como las ejecuciones extrajudiciales, sumarias o arbitrarias que vulneran el derecho a la vida y el de la integridad y la seguridad personal o del acoso en las escuelas o en el lugar de trabajo que afectan la dignidad de las personas. Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. ENADIS, 2010, México, CONAPRED, p. 47.

<sup>47</sup> *Diccionario de las ciencias de la educación* (1983), 2 Vols., México, Ed. Nuevas Técnicas Educativas, S. A., p. 153.

<sup>48</sup> Citado por Juan Cruz; *EL PAÍS* (Domingo 19 julio 2009).

<sup>49</sup> Conferencia “La ciencia en México”, Ensenada, BCS [en línea] <http://noticias.prodigy.msn.com/nacional/articulo-uno.aspx?cp-documentid=28029606> [accedido el 10 de marzo de 2011].

<sup>50</sup> Sensual, carnal, erótico. Tomado de [www.thefreedictionary.com](http://www.thefreedictionary.com) [accedido el 25 de julio de 2009].

<sup>51</sup> Al respecto, La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) informó que el 40% de la población escolar de primaria y secundaria, tanto en instituciones públicas como privadas del país, es víctima de *bullying*. Este fenómeno se refiere al maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. Al inaugurar el Foro para una Educación sin *Bullying*, el ombudsman Raúl Plascencia Villanueva explicó que este fenómeno "que lastima de manera muy seria a la niñez mexicana" se ha ido generalizando en las últimas décadas. A través de un comunicado, la CNDH dijo que es necesario evitar el maltrato y abuso en contra de la niñez y sobre todo dejar en claro que este es un comportamiento totalmente reprobable y que de ninguna manera debería ser aceptado.

---

Disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/notas/707516.html> [accedido el 17 de mayo de 2011].

<sup>52</sup> Sobre el bajo rendimiento escolar de los chicos, existe una gran preocupación que se ha traducido en diversos estudios especialmente en algunos países de lengua inglesa, además de Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Véase Yates, 1997; Epstein *et al.* 1998, citados por Becky Francis, 2000:10.

<sup>53</sup> [...] se redujo el número de asignaturas por grado a fin de favorecer la comunicación entre docentes y estudiantes, así como de propiciar la integración de las asignaturas e incidir positivamente en los aprendizajes de los alumnos. En esta perspectiva, se plantea un mapa curricular con menos asignaturas por grado [...] aunque la carga horaria continúa siendo de 35 horas a la semana. Plan de estudios 2006, 2006:26.

<sup>54</sup> En los últimos resultados de la prueba PISA 2009 aplicada a estudiantes de 15 años de edad, México obtuvo en Comprensión lectora 425 puntos de una media de 453 de la OCDE, siendo 556 el puntaje más alto obtenido por los estudiantes de Shanghái. Mientras que en el desempeño en Matemáticas alcanzó 419 puntos, en tanto que Shanghái se situó a la cabeza con 600 puntos; la media de la OCDE fue de 496. En lo que respecta a Ciencias, México logró 416 puntos, Shanghái obtuvo 575, y la media de la OCDE fue de 501. En línea [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios\\_internacionales/PISA\\_2009/Completo/pisa2009.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2009/Completo/pisa2009.pdf) [accedido el 24 de marzo de 2011].

<sup>55</sup> “Hay verdades que sólo se pueden contar a través de la ficción. La frase no es mía, me la escribió un día Soledad Gallego-Díaz [...] Elvira Lindo, “La mujer valiente”, El País Domingo, en *EL PAÍS*, No. 12338, Año 36, domingo 3 de abril de 2011, p.12.

<sup>56</sup> SEP. Acuerdo 384. *Diario Oficial*, [accedido el 26 de mayo de 2006].

<sup>57</sup> Organización Panamericana de la Salud. Salud de los adolescentes. Washington, DC: OPS/OMS; 1995.

<sup>58</sup> Fize señala que en la actualidad la adolescencia comienza antes con el arribo a la pubertad a los 11 años las chicas, a los 13 los varones y que ésta se prolonga por múltiples factores más allá de los 20 años (2007:20-25).

<sup>59</sup> La educación secundaria es obligatoria desde 1993 y se imparte en los siguientes servicios: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica, y para adultos; se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años de edad que haya concluido la educación primaria. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad para adultos. Este nivel es propedéutico, es decir, necesario para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores, disponible en [http://sunsite.unam.mx/educacion\\_mexico.html](http://sunsite.unam.mx/educacion_mexico.html) [accedido el 12 de marzo de 2011]. Véase también Acuerdo 384 de la SEP.

<sup>60</sup> [www.pooreconomics.com](http://www.pooreconomics.com) [en línea]  
<http://translate.google.com/translate?hl=es&sl=en&u=http://pooreconomics.com/&ei=iGqLTfvCK8Tm0gHytPH3DQ&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ7gEwAA&prev=/search%3Fq%3Dpoor%2Beconomics%26hl%3Des%26site%3Dwebhp%26prmd%3Ddivns> [accedido el 24 de marzo de 2011].

---

<sup>61</sup> Tengo mis dudas si este poder se inflige de modo no intencional, sobre todo porque lo administrativo –reglamento interior, el uniforme, restricciones para circular por el espacio escolar, su utilización, se entiende, horarios, exámenes y otros– contribuye a acotar la movilidad y la libre expresión de los y las estudiantes. Y muchas veces, también la de los y las docentes. Con esto no refiero que no exista libertad de acción y pensamiento, señalo que la restricción, es una manera de ejercer el poder.

<sup>62</sup> Los nombres de los y las estudiantes participantes en esta investigación han sido cambiados para proteger su intimidad.

<sup>63</sup> <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo03&s=est&c=17500> [accedido el 12 de marzo de 2011].

<sup>64</sup> La sobremortalidad masculina comienza a partir de los cinco años de edad, hasta alcanzar sus valores máximos entre los veinte y los veintinueve años. Las tres principales causa de muerte para los hombres jóvenes son clasificadas como violentas (16,7% de varones frente a 5.4% en 2001) [...] las asociadas a prácticas sexuales (enfermedades de transmisión sexual), homicidio (armas de fuego y objetos punzocortantes y suicidio (Tuñón y Bobadilla, 2005:75 y 76). Véase también Informe Nacional de Salud [en línea] [http://www.undp.org.mx/IMG/pdf/Informe\\_Nal\\_Salud.pdf](http://www.undp.org.mx/IMG/pdf/Informe_Nal_Salud.pdf) [accedido el 31 de marzo de 2011].

<sup>65</sup> UNICEF-México: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos\\_6879.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.htm) [accedido el 12 de marzo de 2011].

<sup>66</sup> El trabajo de Héctor Ruvalcaba Domínguez (*supra*) refiere cómo los jóvenes mexicanos son el sector de la sociedad más *criminalizado* durante este sexenio.

<sup>67</sup> [www.unesco.org](http://www.unesco.org) [en línea]  
[http://translate.googleusercontent.com/translate\\_c?hl=es&sl=en&u=http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/gender-and-education/dynamic-single-content/news/advancing\\_girls\\_secondary\\_education\\_obstacles\\_and\\_opportunities/&prev=/search%3Fq%3Dpoor%2Beconomics%26hl%3Des%26site%3Dwebhp%26prmd%3Divns&url=translate.google.com&usg=ALkJrhi7uqqam44un3MinD\\_1w2oP02NraQ](http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=es&sl=en&u=http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/gender-and-education/dynamic-single-content/news/advancing_girls_secondary_education_obstacles_and_opportunities/&prev=/search%3Fq%3Dpoor%2Beconomics%26hl%3Des%26site%3Dwebhp%26prmd%3Divns&url=translate.google.com&usg=ALkJrhi7uqqam44un3MinD_1w2oP02NraQ) 24 03 11 [accedido el 24 de marzo de 2011].

<sup>68</sup> Parafraseo la expresión “trama y urdimbre en el telar de las matemáticas” (Guillén, 2004:203).

<sup>69</sup> El 19 de Agosto del 2002 inauguramos la EP (se omite el nombre por cuestiones de seguridad) en la cual se han formado ya cuatro generaciones: 2002-2005, 2003-2006, 2004-2007, 2005-2008. El 21 de Agosto de 2006 inauguramos la Escuela Secundaria General por la generosa iniciativa en conjunto de Maestros y Administrativos del Instituto. Su Misión es capacitar a los seres humanos en las diferentes áreas del conocimiento para que, conociendo lo hasta ahora construido, se conviertan en los constructores del mundo social del Tercer Milenio.

<sup>70</sup> Ingresé en enero de 2007 a impartir clases de matemáticas en la recién fundada escuela secundaria. Y en el ciclo escolar siguiente me incorporé a la docencia en bachillerato. Laboré

---

desde esa fecha hasta enero de 2009, cuando me separé para cursar el posgrado de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en la Ciudad de México. Regresé para *habitar* el aula de tercer grado de secundaria de noviembre de 2009 a junio de 2010. Y asistí una vez a la semana de octubre a diciembre de 2010 para observar a los y las estudiantes ahora en su primer semestre de preparatoria. Y durante todo este tiempo, los problemas de indisciplina, nacidos de la desorganización de la dirección eran cotidianos.

<sup>71</sup> Pensé que esto se debía a que yo llegaba a observar la clase los días viernes; pero cuando asistí en otros días de la semana, la inasistencia era igual, a veces mayor, que las de estos días.

<sup>72</sup> "Hegemónico" significa una posición de autoridad cultural y el liderazgo no, la dominación total, otras formas de masculinidad [y de feminidad] persisten al lado (Francis, 2006:21).

<sup>73</sup> Masculinity and feminity may be constructed slightly different by differences individuals, but in Western society are constructed as bearing some or all of the dichotomous attributes, en el original.

<sup>74</sup> En el original: "I recognize that women's and men's experiences and access to power are by no means monolithic and the other factors such as social, class, ethnicity, sexuality, and (dis)ability create important differences in the relative power of individual women and men".

<sup>75</sup> En el original: "Thus he raises an extremely valuable but challenging point in asking why it is apparently only boys who choose masculinity and girls who choose feminity".

<sup>76</sup> School culture is dynamic rather than fixed. Schools reflect the dominant general ideology of the society around them, but they do not merely mirror these in a passive manner. Rather, the actively produce and reproduce gender and heterosexual divisions (Mac an Ghail, 1994). To recognize the dynamic nature of school culture is recognize that schools can and ought to serve as agents of change, en el original.

<sup>77</sup> Incluso una vez, Leonardo fue suspendido durante unos días por haberle faltado el respeto a la maestra de historia, quien en ese entonces estaba embarazada. Leonardo dijo a sus compañeros en aparente secreto: "ella si se la comió [la verga] toda". La maestra lo escuchó y reportó su conducta ante la Dirección. La sanción fue una suspensión de clases durante un par de días. Con la profesora ni siquiera se disculpó.

<sup>78</sup> Reacciones similares se observan cuando el maestro o la maestra es *faltista*, suele llegar tarde al salón de clases o sale antes de que culmine el tiempo de la sesión, se deslinda de su responsabilidad y distribuye entre los y las estudiantes los temas, para que sea el grupo el que exponga los contenidos de la asignatura, prefiere ver películas o hacer salidas de la escuela antes que impartir clases, entre otras. Aunque en un principio estas situaciones parecen ser celebradas por los alumnos y las alumnas, en realidad les resultan molestas porque las interpretan como desinterés del docente hacia su materia, el alumnado y la escuela. En otros casos, estas actitudes las leen como el desconocimiento de los contenidos de la asignatura por parte del profesor: "ese maestro es bien chafa, no sabe nada de su materia", es común escucharles decir.

<sup>79</sup> Sin embargo, que se reconozca o no la presencia de docentes cuyas prácticas sexo afectivas no sean abiertamente no heterosexuales, no significa que en los salones no exista un profesorado homosexual impartiendo clases. De hecho, en la escuela hubo un periodo en que

---

existían varias docentes cuya conducta y actitud distaban de ser las de la masculinidad hegemónica (heterosexual), el estudiantado murmuraba al respecto, pero no se modificó visiblemente la apreciación (estrecha) que se tiene sobre la diversidad. Lo cual tampoco debe interpretarse como una posibilidad de ruptura con la hegemonía de la masculinidad y feminidad heterosexuales. Rofes nos advierte al respecto: “Y estamos equivocados si creemos que nuestra mera presencia en el aula tiene un efecto contrahegemónico. Ser transgresores porque somos abiertamente gays y, sin embargo, sumisos porque afirmamos la masculinidad tradicional, conseguirá alterar poco el sistema sexo/género que tanto estrago causa en la vida cotidiana (2005:153-154).

<sup>80</sup> En el original: Research findings have been fairly consistent in showing that teachers’ interactions with students tend to reflect gender stereotypes. In general, teacher-student interaction tends to facilitate male –centeredness in classroom, and this is manifested in both quantitative and qualitative terms.

<sup>81</sup> En el original: However, it is also worth noting that there may be exceptions to the above-mentioned general trend. For example, we can expected to find teacher attention allocated to boys and girls in a more balanced way in classes led by teachers who are dedicated to gender-neutral interactions aimed at gender equity.

<sup>82</sup> “Teacher-student interaction is also affected by others factors such as social class” en el original.

<sup>83</sup> Existe una suerte de violencia invisible que posibilita la existencia de otros tipos de violencia, no solamente física. Y está presente en el aula. Segato refiere que la violencia moral es el más eficiente de los mecanismos de control social y de reproducción de desigualdades [...] violencia moral es todo aquello que envuelve agresión emocional, aunque no sea consciente ni deliberada. Entran aquí la ridiculización, la coacción moral, la sospecha, la intimidación, la condenación de la sexualidad, la desvalorización cotidiana de la mujer como persona, de su personalidad y trazos psicológicos, de su cuerpo, de sus capacidades intelectuales, de su trabajo, de su valor moral (2003:7-8).

<sup>84</sup> En el original: That in school culture which promotes traditional constructions of compulsory and male-dominated heterosexuality, homophobia is rife.

<sup>85</sup> Amaro, Ángel (2008) “El mito del buen hetero-cazador” [en línea] <http://www.hartza.com/heterocazador.htm> [accedido el 10 de marzo de 2010].

<sup>86</sup> El hecho de que la realidad de género se determine mediante actuaciones sociales continuas, significa que los conceptos de un sexo esencial y una masculinidad o feminidad verdadera o constante, también se forman como parte de la estrategia que esconde el carácter performativo del género y las probabilidades performativas de que se multipliquen las configuraciones de género fuera de los marcos restrictivos de dominación masculinista y heterosexualidad obligatoria. Los géneros no pueden ser ni verdaderos ni falsos, ni reales ni aparentes, ni originales ni derivados. No obstante, como portadores creíbles de esos atributos, los géneros también pueden volverse total y radicalmente increíbles (Butler, 2007: 275).

<sup>87</sup> This illustrates the importance of appearing competent at practices pastimes designated ‘proper male pursuits, en el original.

---

<sup>88</sup> Más tarde descubrí que entre ellos en particular, el contacto físico es constante: pellizcos en los brazos y en las tetillas, se pican el costado, se tiran del cabello, se tocan la espalda. Rozan sus piernas para alejarla la del otro. Golpes en la espalda y hombro a modo de saludos y otros.

<sup>89</sup> En su investigación con varones del norte del país, Guillermo Núñez Noriega (*supra*) da cuenta de muchos de estos tipos de acercamientos entre varones. Incluso refiere un chiste: Dos compadres en una cantina. Uno colocando una caguama en la mesa dice: -ora sí, compadre, nos la vamos a chupar toda. El otro responde: -¿y la caguama es pa'agarrar valor?

<sup>90</sup> Es importante recalcar que si bien la heterosexualidad opera en parte mediante la estabilización de las normas de género, el género designa un denso cúmulo de significados que contienen y exceden la matriz heterosexual. Esto permite enfrentar a la heterosexualidad como un territorio que puede ser traspasado (y transformado) para dar forma a otras maneras de vivir el deseo. De esta manera, homosexualidad y bisexualidad (como transexualidad y transgénero) pueden ser asumidas como elecciones, prácticas y posiciones políticas desde las cuales las mujeres y los hombres viven (habitan) su cuerpo en interacción con otras materialidades (Butler, 2002).

<sup>91</sup> No obstante, en el salón de clases y en la escuela en general, la heterosexualidad es una formulación que no se reflexiona, ergo, no se cuestiona. Al respecto señalo, que cuando en otros momentos he puesto un cuestionario sobre la 'heterosexualidad', como parte de una actividad introductoria a temas "polémicos", la mayoría de las chicas y los chicos vacilan antes de responder, señalando invariablemente frases como "¿heterosexual es lo que yo soy, no?", "¿heterosexual es que no soy gay?", "¿Cómo que heterosexual?", "Todos somos heterosexuales ¿no?". Esto puede dar cuenta de cómo los alumnos y las alumnas asumen su heterosexualidad como algo dado en el cuerpo y en su ser y hacer masculino y femenino. En cambio sí son señaladas como 'malas' aquellas expresiones de la sexualidad que salen de lo *normal*.

<sup>92</sup> En el original: Such grooming and control of the body in the form of dieting and the like usually geared to achieving a 'look' that conforms to society's constructions of the beautiful (slim, glamorous and curvaceous) woman (Francis, 1998a). It is also framed by the dominant construction of compulsory heterosexuality, where a woman must ensure she is attractive to men.

<sup>93</sup> The only other topics that I noticed boys particularly discussing in all male groups in the classroom were sexual activity and information technology, en el original.

<sup>94</sup> El empleo de ordenadores entre la población infantil (de entre 10 y 15 años) es prácticamente universal, un 94,6%, y la mayoría de ellos trata con Internet. Y un dato saludable, no hay diferencia de sexos en el empleo de los ordenadores y si la hay, en el caso de la telefonía móvil, es a favor de las chicas. Tomás Delclós, "Nativos digitales" en *EL PAÍS*, 2 de octubre de 2010 [en línea] [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Nativos/digitales/elpepiscoc/20101002elpepiscoc\\_2/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Nativos/digitales/elpepiscoc/20101002elpepiscoc_2/Tes) [accedido el 24 de octubre de 2010]. Así mismo, en el aula de tercer grado, sólo Ángel y Mauricio manifestaban su pasión por el fútbol. Incluso era común que portaran camisetas con el logo y los colores de sus quipos favoritos. Ninguno de los alumnos aludía a su gusto por los videojuegos o a la práctica de algún deporte. Algo que sí hacía Alejandra. Ella practicaba *muay thai* y es una experta en videojuegos. Mismos, que jugaba sobre todo, los fines de semana en compañía de su padre. Su madre, preocupada por la creciente "virilización" de su hija, le

---

impidió continuar entrenando este deporte, y en cambio la forzó a que empezara a utilizar faldas y vestidos en eventos sociales familiares.

<sup>95</sup> Comunicado conjunto UNICEF-SEP (México, D.F., 8 de abril de 2010) [en línea] <http://www.presidencia.gob.mx/prensa/?contenido=55099>

<sup>96</sup> Cabe señalar que Luisa tiene dos hermanos mayores y quizá (es una suposición) está habituada a ver la manera en que se comportan los hombres. Mirna tiene una hermana únicamente, es mayor que ella y aparentemente mantienen una relación fraternal. Gabriel sólo tiene un hermano mayor (que suele ejercer abuso sobre él, yo vi muchas veces a éste ingresar al salón, arrojarle a Gabriel alguna carpeta u otro objeto para que lo guardase en la mochila del segundo y lo llevase a su casa. La respuesta de Gabriel era de incomodidad pero obedecía al hermano). Alejandra es la menor de dos hermanos (mujer y hombre) adultos. Probablemente estas perspectivas obedecen a cómo su mirada ha sido educada en la familia respecto a los comportamientos masculinos y femeninos.

<sup>97</sup> En el original: “The gendered classroom environment, like the overall gendered school culture, may have important implications for students’ evolving identities and future lives”.

<sup>98</sup> En el original: All manhoods acts imply a claim to membership in the privileged gender group.

<sup>99</sup> Manhoods acts often entail the sexualization of women as a way to signify heterosexuality, to demarcate gender boundaries, and to challenge women's authority, en el original.

<sup>100</sup> *Supra*.

<sup>101</sup> En el original: As educators, we have a responsibility to ensure that students feel safe and supported in schools, yet the refusal of schools and educators to acknowledge how hegemonic femininity and masculinity are implicated in social exclusion, bullying, harassment, violence, and low academic performance is tantamount to an act of abandoning students that are marginalized by the everyday inequity of gender discourses.

<sup>102</sup> He señalado líneas anteriores, que el género es al mundo social lo que la fuerza (de gravedad) es a la materia. Para que un sistema esté en “orden” y “funcione” convenientemente, se viola el *natural* funcionamiento del universo, que de suyo tiende al caos. Y por lo cual se invierten cantidades gigantescas de energía. Si desapareciera o se agotara todo este combustible, el cosmos iría hacia el desorden. Algo similar, pienso, sucede con el género. Lo natural no es actuar como hombre o como mujer. Por eso, para lograr esas representaciones de lo masculino y lo femenino (heterosexual, sobre todo), es necesario una ingesta enorme de ‘energía’: repeticiones constantes de actos de hombría y de feminidad, discursos y actitudes (la performatividad); un enmarcamiento del deseo y de las prácticas sexo afectivas, una heteronormatividad castrante, una herida convertida en “melancolía de género”. Sin este combustible (la energía que mantiene en activo todo el control sobre los cuerpos de los hombres y de las mujeres), no tendríamos el orden (el género) sino la entropía. Y no soy capaz de imaginar cómo sería –si acaso fuese posible– un mundo sin género.

<sup>103</sup> En el original: Yet a successful construction of gender appeared to ensure that pupil was seen as ‘normal’ by those around them. Particular talents or attributes that fitted in with the dominant construction of gender (for example a boy being particularly large and strong or

---

witty in class, or a girl being particularly curvaceous or sympathetic), might then cause the pupil to be attractive to other pupils.

<sup>104</sup> Me pregunto, si este movimiento constante de estudiantes, esta interacción de fuerzas (negociaciones de género) ¿no es lo mismo que ocurre en el interior de un sistema termodinámico, aislado, en (aparente) equilibrio? Los y las estudiantes dentro del aula parecen ser esas partículas contenidas en las que una mínima variación en la presión (equilibrio de poderes), la temperatura (movilidad de unas y de otros) o el volumen (el número de líderes que compitan por el gobierno de la clase) generan el caos, y la entropía no se detiene si no se aplica una fuerza (disciplina, corrección institucional, amenazas, chantaje) que regrese el sistema a su estado inicial: a cada fuerza de acción, hay una de reacción, de la misma intensidad pero en sentido contrario. Cuando escribí esta nota, aún no había concluido lo expuesto en la nota 88. Ahora estoy convencido (es un decir) de que es posible aventurarse en una explicación análoga entre sistema físico y sistema social, para identificar implicaciones y otras maneras de vivir los cuerpos. Aún divago.

<sup>105</sup> I observed the girls were louder and dominated classroom interaction more than the boys did, again demonstrating the danger of complacently generalizing concerning male and female behavior, en el original.

<sup>106</sup> En el original: So girls' constructions of the female role have altered over the past two decades, and this is having a positive effect on their achievement. But what of boys? The findings in this book show that their constructions of masculinity have largely remained the same.

<sup>107</sup> In Western societies, characteristics such as risk, wit, resistance, strength, virility, defiance, sporting prowess, humor and competitiveness are highly prized in males. The majority male hero characteristics in films, TV, comics and other faces of popular culture embody these traits, illuminating the point that the most desirable men are 'properly' masculine. Traditionally, the male hero has been responsible, decisive and in control: a 'real man', en el original.

<sup>108</sup> En el original: Obedience and diligence, are in direct opposition to a laddish construction of masculinity (and, arguably, to constructions of masculinity generally). Values such as irreverence, daring and 'having a laugh' mean that in the classroom disruption and resistance are integral facets of the laddish construction. In this sense, a construction of laddish masculinity does have implications for learning, particularly in areas of schoolwork that require concentration and diligence.

<sup>109</sup> Desde luego acá no se considera qué ocurre cuando este esquema de género se instala (impone) en un cuerpo que no corresponde ¿qué sucede cuando el género masculino debe incardinarse en el cuerpo de una mujer o cuando lo femenino debe anclarse en el cuerpo de un hombre? Esta situación hace énfasis en la tensión que existe entre la materialidad de los cuerpos (sexo cromosómico, hormonal y biológico) y su actuación social (la traducción que éstos hacen de lo masculino y lo femenino).



## ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO SOBRE GENERALIDADES DEL ESTUDIANTADO DE LA SECUNDARIA EP/09.10.2009/crac

Edad: \_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Email: \_\_\_\_\_

Responde con honestidad y paciencia las siguientes preguntas. Tómate tu tiempo para reflexionar antes de contestar. La información proporcionada es confidencial y responde a fines cualitativos y específicos del proyecto. Gracias.

1. ¿Qué tipo de música escuchas?	
2. Menciona quiénes son tus artistas favoritos/as.	
3. ¿Por qué es tu artista favorita/o?	
4. ¿En qué lugares escuchas música?	
5. ¿Qué tipo de películas te gusta ver?	
6. ¿Cuáles son tus series de televisión favoritas?	
7. ¿Por qué te gustan? ¿Qué es lo que muestran o plantean sus historias que te llama la atención?	
8. Recomiéndame una película. ¿Por qué has elegido ésta?	
9. Dime nombres de tus cantantes o grupos preferidos.	
10. ¿Cuál es tu canción favorita?	
11. ¿Qué es lo que te gusta de esa 'rola'?	
12. Utiliza 5 palabras para describir tu idea de la escuela.	
13. Elige una o dos de las cinco palabras que escribiste ¿por qué empleas esas palabras para explicar tu visión de la escuela?	
14. ¿Te consideras feliz? ¿Cómo sabes que lo eres?	
15. ¿En qué lugares te sientes contento/a?	
16. ¿Con quiénes te sientes contenta/o? ¿Por qué?	
17. ¿Cuál es el título del libro más reciente que leíste? Si no te gusta leer especifícalo.	
18. ¿De qué trataba el libro más reciente que leíste completo?	
19. ¿Practicas algún deporte? ¿Cuál?	
20. ¿Has ganado premios, reconocimientos o diplomas por tu desempeño deportivo?	
21. ¿Qué emociones sientes cuando te reconocen algún mérito?	
22. ¿Qué emoción experimentas cuando no eres reconocido/a?	
23. ¿Cómo reaccionas cuando te tratan de manera injusta? Da un ejemplo de aquello	

que consideres injusto.	
24. ¿Qué te hace sentir bien?	
25. ¿Cuándo consideras que actúas como una persona responsable?	
26. ¿Qué es lo que los demás dicen de ti y te molesta porque no es verdad?	
27. ¿Qué hace especial a tu mejor amiga/o?	
28. ¿Cómo sabes que alguien es tu mejor amigo/a?	
29. ¿Tú eres la/el mejor amiga/o de alguien?	
30. ¿Qué es lo que más te desagrada de ti mismo/a?	
31. ¿Qué te hace sentirte orgullosa/o de ti? ¿Por qué?	
32. ¿Qué es lo que más te gusta de Internet? ¿Por qué?	
33. ¿En qué redes sociales ( <i>Hi5, Facebook, Twitter, MySpace, Metroflog, Youtube, MSN</i> ) tienes abierto un perfil?	
34. ¿Cuántas horas al día (en promedio) pasas navegando en Internet? ¿Para qué utilizas Internet?	
35. ¿Escribes y lees emails? ¿Por qué?	
36. ¿Qué puedes decirme sobre la comida?	
37. ¿Cuándo fue la vez más reciente que dijiste a alguien: te quiero o te aprecio?	
38. ¿Cuándo fue la última vez que te dijeron que te quieren o estiman?	
39. ¿Te gusta ayudar a los demás?	
40. ¿Te gusta que los demás te apoyen cuando lo necesitas?	
41. ¿Qué significa para ti ser adolescente? ¿Por qué?	
42. ¿Qué piensas que tiene de positivo el mundo adulto? ¿Por qué?	
43. ¿Qué consideras es lo desagradable del mundo adulto? Dime un ejemplo.	
44. ¿Qué te gustaría decir que no has dicho? ¿A quién se lo dirías?	
45. ¿Qué te gustaría escuchar y no te han dicho? ¿Quién quieres que te lo diga?	
46. ¿A quién admiras (en el salón, escuela, hogar, otros espacios)? ¿Qué te gusta de esa persona?	
47. ¿Crees que eres distinto/a a los demás? ¿Qué es lo que te hace diferente?	
48. ¿Cómo sobrellevas esa diferencia? Puedes sentir orgullo, agobio, alegría o dolor, cuéntame cómo vives esa diferencia.	

49. ¿Qué es lo que más te disgusta de ser hombre o mujer? ¿Por qué?	
50. ¿Qué es lo que más te agrada de ser mujer u hombre? ¿Por qué?	
Comentarios, dudas, sugerencias	

LIC. CÉSAR RICARDO AZAMAR CRUZ  
Becario CONACyT; Programa 2009/11  
Maestría en Pedagogía: Educación y Diversidad Cultural/UNAM

ANEXO 2  
ENCUESTA SOBRE JÓVENES DE LA SECUNDARIA EP  
Cuestionario02/crac/15.10.2009

Esta encuesta va dirigida a estudiantes de educación media con la finalidad de construir un perfil del adolescente de secundaria de esta institución.

Llenar el cuestionario te tomará unos minutos. Pero sí es necesario que reflexiones algunas preguntas antes de responderlas. Ante cada opción, existe un espacio para que marques con una X, una o más respuestas según la cuestión, en otras debes hacer comentarios por escrito.

¡Tus experiencias y tus opiniones son muy importantes! ¡Gracias por participar en esta investigación!

Sexo: \_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_ Fecha de nacimiento (AA/MM/DD):  
\_\_\_\_\_

Lugar de origen: \_\_\_\_\_

Lugar de origen de tu papá: \_\_\_\_\_ Lugar de origen de tu mamá:  
\_\_\_\_\_

Colonia donde vives en esta ciudad: \_\_\_\_\_

1. Indica tu religión:

<input type="checkbox"/>	Católica
<input type="checkbox"/>	Otra, indica cuál
<input type="checkbox"/>	Ninguna
<input type="checkbox"/>	¿Eres practicante?

2. Indica si tus padres pertenecen a alguna religión.

Madre. Sí: \_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

No: \_\_\_\_

Padre. Sí: \_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

No: \_\_\_\_

3. Vives con

<input type="checkbox"/>	Madre
<input type="checkbox"/>	Padre
<input type="checkbox"/>	Ambos
<input type="checkbox"/>	Otros, indica quiénes

4. ¿Tienes hermanos? Sí: \_\_\_\_ No: \_\_\_\_

Hermanos: \_\_\_\_ Hermanas: \_\_\_\_

5. ¿Qué lugar ocupas en la familia? (primogénito, menor, de en medio) \_\_\_\_\_

6. Profesión y/u ocupación de tus padres, hermanos/as y otros.

	Profesión:	Ocupación:
Padre		
Madre		
Hermana(s)		
Hermano(s)		
Otras personas que viven en tu casa. Especifica:		

7. Responde *únicamente* si tus padres están separados. Si no, pasa directamente a la pregunta 8.

a) Tu mamá tiene otra pareja (estable o pasajera) Sí: \_\_\_\_ No: \_\_\_\_

b) Cómo es tu relación con su pareja:

	Muy buena/buena
	Regular
	Muy mala/mala
	No me relaciono con él, señala las causas:

c) Su pareja tiene hijos. Sí: \_\_\_\_ No: \_\_\_\_ ¿Cuántos? \_\_\_\_

d) Son mayores que tú: \_\_\_\_

Son menores que tú: \_\_\_\_

e) ¿Viven contigo/ustedes en tu casa? Sí: \_ No: \_\_ f) Cómo es tu relación con ellos/as:

	Muy buena/buena
	Regular
	Muy mala/mala
	No me relaciono con ellos, señala las causas

a) Tu papá tiene otra pareja (estable o pasajera) Sí: \_\_\_\_ No: \_\_\_\_

b) Cómo es tu relación con su pareja:

	Muy buena/buena
	Regular
	Muy mala/mala
	No me relaciono con ella, señala las causas

c) Su pareja tiene hijos. Sí: \_\_\_\_ No: \_\_\_\_ ¿Cuántos? \_\_\_\_

d) Son mayores que tú: \_\_\_\_

Son menores que tú: \_\_\_\_

e) ¿Viven contigo/ustedes en tu casa? Sí: \_ No: \_\_ f) Cómo es tu relación con ellos/as:

	Muy buena/buena
	Regular
	Muy mala/mala
	No me relaciono con ellos, señala las causas

8. En tu casa viven otras personas a parte de tu familia. Sí: \_\_\_\_ No: \_\_\_\_

a) ¿Qué relación o parentesco mantienes con esa persona?

b) Señala la relación que llevas con esa persona:

	Muy buena/buena
	Regular
	Muy mala/mala
	No me relaciono con ella, señala las causas

9. Hay en tu familia alguien a quien admires o respetes. Sí: \_\_\_\_ No: \_\_\_\_

a) ¿Quién es?

b) ¿Por qué la o lo admiras?

c) ¿Qué representa él/ella para ti?

d) Cuéntame cómo es esa persona:

10. Hay en tu familia alguien cuya presencia te molesta o desagrada. Sí: \_\_ No: \_\_

a) ¿Quién es?

b) ¿Por qué te resulta desagradable?

c) ¿Alguien sabe que su presencia te resulta molesta? Sí: \_\_ No: \_\_ ¿Quién?

d) Cuéntame cómo es esa persona que te desagrada:

11. Respecto de tu familia señala...

Lo que más te agrada...	Por qué
Lo que menos te gusta...	Por qué
Qué agregarías para que fuera mejor...	Por qué
Qué le quitarías para que te gustara más...	Por qué
Según el lugar que ocupas en tu familia, tu relación con ella es...	Por qué

12. Respecto a la convivencia y uso del tiempo libre, tu familia lo dedica a...

	Visitar amistades o parientes (dentro o fuera de la ciudad)
	Recibir familiares o amistades en casa
	Salir de compras a centros comerciales
	Comer en restaurantes o frecuentar <i>cafés</i>

	Ir al cine o al teatro
	Ir a la playa, ríos o albercas
	Ver juntos películas en la televisión o jugar videojuegos...
	No salimos en familia, porque... (especifica)
	Yo prefiero no salir con mi familia porque... (especifica)
	Otras opciones. Especifica.

13. Respecto al uso de tu tiempo libre; lo dedicas para...

	Visitar amistades o parientes (dentro o fuera de la ciudad)
	Recibir familiares o amistades en casa y pasar el tiempo haciendo...
	Salir de compras a centros comerciales
	Comer en restaurantes, ir a <i>cafés</i>
	Ir al cine o al teatro
	Ir a la playa, ríos o albercas
	Ver en casa películas en la televisión o jugar videojuegos...
	No te gusta salir de casa porque... (especifica)
	Tengo novio/a y juntos... (especifica en qué ocupan generalmente el tiempo juntos)
	Otras opciones. Especifica.

14. En tu entorno cómo es la actitud hacia tu persona (la opinión que tienen de ti)

	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena
En mi familia					
En mi salón					
En la escuela (pasillos, cafetería, cancha)					
Entre mis amistades					
Otros. Especifica:					

15. ¿Cuál es tu situación afectiva actual?

	Tengo pareja (novio/novia)
	Tengo relaciones esporádicas y sin compromiso (noviazgos de fin de semana, por ejemplo)
	Mantengo relaciones sexuales pero sin compromiso (¿Te proteges o proteges a tu pareja?)
	Otra, indica cuál:
	¿Dónde lo/la conociste?
	No estoy con nadie, porque...

16. ¿Cómo son tus relaciones interpersonales?

a) Amistades (Mujeres/Hombres):



	muy buena		Buena		regular		mala	
	M	H	M	H	M	H	M	H
Respeto								
Afecto/aprecio								
Generosidad								
Intercambios varios								
Con tensiones								
Uso de groserías, insultos, regaños.								
Uso de empujones, golpes leves, nalgadas, pellizcos.								
No mantengo ningún tipo de trato. Especifica razones:								

b) Con tu pareja (novio/novia):

	muy buena		Buena		regular		mala		muy mala	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Respeto										
Afecto/aprecio										
Generosidad										
Indiferencia										
Con tensiones										
Uso de groserías, insultos, regaños.										
Uso de empujones, golpes leves, nalgadas, pellizcos.										
No tengo novio/a. especifica razones:										

Puedes agregar cualquier situación que no hayas visto reflejada en este cuestionario, que quieras matizar o expresar con mayor detenimiento.

¡Muchas gracias por tu participación!

Lic. César Ricardo Azamar Cruz. Becario CONACyT; Programa 2009/11  
 Posgrado de Pedagogía. Educación y Diversidad Cultural. UNAM

ANEXO 2b  
TERCER GRADO DE SECUNDARIA: PRIMERAS VALORACIONES: LA  
CONSTITUCIÓN DEL GRUPO

Luego de asistir al aula de tercer grado de la EP durante los viernes de noviembre (6, 13 y 20) y diciembre (4 y 11, además de 14 y 15) de 2009, así como la semana del 11 al 15 de enero del año en curso, ha sido posible realizar algunas anotaciones respecto a los comportamientos y actitudes que asume el alumnado dentro del salón de clases; lo cual ha permitido, diseñar un dispositivo que arroja información sobre las siguientes variables:

Edad, constitución y valoración de la familia, prácticas religiosas y recreativas de la misma, formas de ocio de los encuestados, así como apreciación de sí en el ámbito familiar, en el aula, espacios escolares y la que reciben de parte de sus amistades. Y se cierra el dispositivo adelantando cuestiones sobre la calidad de sus relaciones interpersonales.

La siguiente es una información preliminar, la cual refiere únicamente las cifras en términos estadísticos, ya que aún no existe una interpretación y valoración de los mismos.

El grupo está constituido por 15 integrantes, 6 chicas (aunque en el momento de levantar la encuesta una de ellas no estaba presente) y 9 varones cuyas edades comprenden los 14 y 16 años, lo cual constituye una media de 14.71 años. La edad promedio de las mujeres es 14.6, mientras que la de los hombres resulta ser 14.7.

El 57.14% vive con ambos padres, el 42.85% sólo con la madre y sus hermanos/as, mientras que el 14.28% vive con la madre y hermanos/as entre semana, porque el padre trabaja en otra ciudad. El 100% de los encuestados tiene al menos un hermano/a: 21.42% son el hijo mayor, 28.57% corresponde a la posición de en medio y el 50% ocupa el lugar final de la familia.

El 78.57% de los encuestados habita en hogares conformados por una familia nuclear, mientras que el 21.42% comparte espacio con los abuelos, preferentemente. Con respecto a la valoración que hacen de los progenitores, existe un empate: tanto la madre como el padre es admirado por el 21.45% de los encuestados, 14.28% admira a ambos, el mismo porcentaje manifiesta admiración por otros y el 28.57% no se decanta por nadie. Los varones siguen admirando más al padre (o a ambos) y las chicas a la madre (o a ambos).

El 92.85% asegura no sentir rechazo por alguien específico dentro de la familia. La cual sigue siendo bien valorada por los/as adolescentes, pues 71.42% manifiesta una opinión favorable de su familia, mientras que el 28.57% no especifica o no reconoce nada que le enorgullezca de la misma. Al 42.85% le disgustan los regaños, los pleitos familiares o la manera de ser de los padres, en tanto que 57.14% critica la sobreprotección, la ausencia de los padres o no se manifestó al respecto.

El 85.71% asegura ser católico, aunque sólo el 41.66% se declara practicante. Mientras que el 100% de las madres son definidas como católicas, en el caso de los padres el 71.42% es reconocido como católico. No se hace mención de ninguna otra religión o práctica de fe.

Con respecto a la opinión que los encuestados creen tener en los demás, las opiniones son variadas:

El 42.85% cree que son muy bien valorados por su familia, 35.71%, que tienen buena opinión de ellos/as, mientras que el 21.42% cree que lo es de manera regular. En el caso de la opinión que creen suscitar en el aula éste se reporta así: 21.42% muy bien, 35.71% bien, 35.71% regular y 7.14% mal.

Con respecto a cómo creen ser valorados en otras zonas de la escuela (pasillos, cafetería, canchas): sólo 7.14% muy bien, 64.8% bien, 21.42% regular y 7.14% muy mal. Sin embargo, de la opinión de sus amistades el 42.85% cree que lo es muy bien, 35.71% cree que es bien valorado, 14.28% regular y 7.14% muy mal.

Respecto a su estado sentimental: 42.85% declara no tener novio o novia, 35.71% sí mantiene actualmente un noviazgo, 14.28% asegura mantener relaciones sexuales sin contraer

ningún compromiso afectivo y 7.14% mantiene relaciones afectivas esporádicas pero sin sostener relaciones sexuales.

Las relaciones de amistad que mantienen con sus pares va de regular a muy bien y arroja sorpresas. El porcentaje de encuestados define la calidad de sus relaciones con las mujeres de la siguiente manera: 21.42% declaró regular, 28.57% que muy bien y 50% que bien. Mientras que la valoración que los encuestados hacen de sus amistades con los varones, el 57.71% declara que es regular (35.71% es la opinión de los hombres; 21.42%, la de las mujeres), 28.57 buena y 14.28 muy buena.

La información anterior permitirá definir el siguiente paso para trabajar con los integrantes del grupo.

ANEXO 3  
GUION DE ENTREVISTA

### INTRODUCCIÓN

Lo que la institución (EP) espera de ellas y ellos al término de la instrucción secundaria en términos de feminidad y masculinidad.

#### A. LA ESCUELA

1. ¿Te gusta la escuela? ¿Por qué?
  - a) ¿Qué es lo que te gusta? ¿Por qué?
  - b) ¿Qué es lo que no te gusta? ¿Por qué?
2. Dentro de la escuela, ¿en qué lugares te sientes más cómoda/o, segura/o, a gusto? ¿Por qué?
  - a) ¿En qué sitios te sientes incómoda/o, insegura/o, menos a gusto? ¿Por qué?

#### B. EL SALÓN DE CLASES

- 3) ¿Qué materia te gusta más? ¿Por qué?
    - a) ¿Qué materia no te gusta? ¿Por qué?
  4. ¿Qué te gusta de las/os maestras/os? ¿Por qué?
    - a) ¿Cuál de las/os maestras/os que te da o ha dado clases en este ciclo escolar te resulta agradable (cae bien, aprecias)?
    - b) ¿Quién de tus maestras/os te desagrada? ¿Por qué?
    - c) ¿Sientes que hay buena comunicación entre las/os profesoras/es y las/os estudiantes en la secundaria?
    - d) ¿Algunas/os de tus profesoras/es ha influido en tu forma de ser, en algún aspecto de tu vida? ¿Por qué?/ ¿Cómo?
  5. ¿Qué te gusta de tus compañeros y de tus compañeras? ¿Por qué?
    - a) ¿Qué te disgusta de tus compañeros y de tus compañeras? ¿Por qué?
  6. ¿Sientes que en el salón se trata de manera distinta a las mujeres y a los hombres? ¿Por qué?
  7. ¿Cómo te sientes ante ese trato diferente?
  8. ¿Crees que la escuela (directora, director, docentes, estudiantado) promueve una forma específica de ser mujer y de ser hombre?
  9. ¿Sientes que alguien te presiona para que seas de cierta manera? ¿Quién es?
  10. ¿Cómo enfrentas esa presión?
- \* ¿Cómo te ves a ti misma/o en clase?

#### C. ELLAS Y ELLOS FRENTE AL ESPEJO

11. ¿Para ti qué es lo más chido de ser mujer/hombre? ¿Por qué?
  - a) ¿Qué es lo que más te gusta de ser mujer/hombre? ¿Por qué?
  - b) ¿Qué es lo que más te desagrada de ser mujer/hombre? ¿Por qué?
12. ¿En qué se parecen las mujeres y los hombres?
13. ¿En qué son diferentes las mujeres y los hombres?
14. a) Mujeres: ¿qué te dis/gusta de los hombres?
14. b) Hombres: ¿qué te dis/gusta de las mujeres?
15. a) Mujeres: ¿es difícil ser mujer?
15. b) Hombres: ¿es difícil ser hombre?

#### D. LA FAMILIA

16. En algunas familias tratan a los hijos e hijas de distinta manera, ¿cómo te tratan a ti por ser hombre/mujer?
  - a) Mujeres: ¿Cómo tratan a tus hermanos?
  - b) Hombres: ¿Cómo tratan a tus hermanas?
  - c) ¿Qué sientes ante una situación así, de preferencia al otro género?
17. ¿Piensas que te han enseñado a ser mujer/hombre?
18. ¿Dónde crees tú que aprendiste a ser mujer/hombre?

19. ¿Qué identificarías como tus rasgos de ser mujer/hombre?

20. ¿Existen ventajas por ser mujer/hombre?

ANEXO 4  
PLAN DE ESTUDIOS DE SECUNDARIA

1° AÑO	HORAS	2° AÑO	HORAS	3° AÑO	HORAS
ARTES I (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	ARTES II (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	ARTES III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
ASIGNATURA ESTATAL	3	*	*	*	*
CIENCIAS I (énfasis en Biología)	6	CIENCIAS II (énfasis en Física)	6	CIENCIAS III (énfasis en Química)	6
EDUCACIÓN FÍSICA I	2	EDUCACIÓN FÍSICA II	2	EDUCACIÓN FÍSICA III	2
ESPAÑOL I	5	ESPAÑOL II	5	ESPAÑOL III	5
*	*	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA I	4	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II	4
GEOGRAFÍA DE MÉXICO Y DEL MUNDO	5	HISTORIA I	4	HISTORIA II	4
LENGUA EXTRANJERA I	3	LENGUA EXTRANJERA II	3	LENGUA EXTRANJERA III	3
MATEMÁTICAS I	5	MATEMÁTICAS II	5	MATEMÁTICAS III	5
ORIENTACIÓN Y TUTORÍA I	1	ORIENTACIÓN Y TUTORÍA II	1	ORIENTACIÓN Y TUTORÍA III	1
TECNOLOGÍA I	3	TECNOLOGÍA II	3	TECNOLOGÍA III	3
TOTAL	35	TOTAL	35	TOTAL	35

ANEXO 5  
PERFIL DEL EGRESADO

- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
- b) Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- c) Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- d) Emplea los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
- e) Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- f) Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
- h) Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
- i) Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.