Investigación

*GénEroos*
Volumen 2/número 4/septiembre 2024-febrero 2025/ pp. 24-55
eISSN 2992-7862
DOI: RevGenEr.2024.4.2
CC BY-NC-SA 4.0

# Las masculinidades en la escuela. Cuerpo y territorio escolar

## Masculinities in schools. Body and school territory

*José Adriano Barbosa Corredor* ORCID: 0000-0002-6071-5521
*Daniel Solís Domínguez* ORCID: 0000-0003-2215-4417
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México

*Recepción: 23/06/23*
*Aprobación: 22/03/24*

## Resumen

Este artículo presenta un análisis que relaciona formas de masculinidades, experiencia corporal y la demarcación del territorio escolar por estudiantes varones, como elementos de la vida cotidiana en una escuela primaria rural multigrado de México. La recolección de información incluyó registros etnográficos obtenidos a través de observaciones y entrevistas individuales y grupales. Este documento se compone de cuatro partes: la primera presenta una introducción que señala un breve enfoque teórico y metodológico, así como notas sobre el contexto. La segunda expone resultados relacionados con la corporalidad y la construcción de territorio en

## Abstract

This article presents an analysis that relates forms of masculinities, body experience, and the demarcation of school territory by male students as elements of the daily life of a multi-grade rural primary school in Mexico. Data collection included ethnographic records obtained through individual and group observations and interviews. This document consists of four parts: the first provides an introduction that outlines a brief theoretical and methodological approach and provides context notes. The second part presents results related to the body and the construction of territory in the school. In a third moment, daily school dynamics that

la escuela. En la tercera parte, se discuten dinámicas cotidianas escolares, sustentadas en registros etnográficos y teóricos, que se adecuan a un modelo de masculinidad hegemónica, el cual impone a los estudiantes varones prácticas que se manifiestan en su experiencia corporal y en la demarcación de una territorialidad que expresa un orden jerárquico de género entre hombres. La cuarta parte postula, como conclusiones, que en los centros escolares se imbrican el orden educativo y el orden de género. Las y los estudiantes se ciñen a tales órdenes, ya sea asumiéndolos o reconfigurándolos. En la dinámica cotidiana escolar, la masculinidad es múltiple, heterogénea y está bajo constantes pruebas.

## Palabras claves

Masculinidad, género, educación, cuerpo, territorio escolar.

relate to a hegemonic masculinity model are discussed, based on ethnographic and theoretical records. This model imposes practices on male students that manifest in their body experience and the demarcation of a territoriality that expresses a hierarchical gender order among men. The fourth part concludes that, in school contexts, the educational order and the gender order are interwoven. Students adhere to these orders, either by assuming them or reconfiguring them. In the daily school dynamic, masculinity is multiple, heterogeneous, and under constant scrutiny.

## Keywords

Masculinity, gender, education, body, school territory.

# Introducción

El texto de este artículo vincula masculinidades, cuerpo y territorio escolar y se aborda desde una perspectiva de género. Bajo estos parámetros, se entiende que las relaciones de género son una dimensión sustancial de la vida social cotidiana (Lagarde, 1997). Así, el modelo de sociedad que se transmite en la escuela está ordenado y orientado por el género. Correspondientemente, las interacciones entre la población escolar se rigen tanto por los marcos normativos institucionales escolares, como por la condición de género.

El género, como un enfoque analítico, permite entender las relaciones de desigualdad entre lo femenino y masculino y abre un espacio de análisis para indagar las formas en que se constituye lo masculino. El análisis de las relaciones cotidianas entre estudiantes varones permite entender la conformación de procesos escolares jerarquizados no sólo entre hombres y mujeres, sino también entre hombres (Connell, 1995; 2001).

En nuestras sociedades contemporáneas, las relaciones de género históricamente se han conformado en clave patriarcal, por lo cual es relevante conocer las formas en que se organiza la dominación masculina sobre lo femenino, así también, cómo se ordenan las relaciones entre lo masculino. La masculinidad se puede entender no sólo a partir de su relación con lo femenino, sino también mediante las relaciones entre lo definido socialmente como masculino (Segato, 2003). Estas relaciones implican las experiencias e interacciones entre hombres (Armengol, 2022). De acuerdo con este encuadre, este artículo identificó y analizó la configuración de masculinidades en escuelas multigrado, considerando las experiencias corporales y la demarcación territorial delimitada por estudiantes varones.[1]

Teóricamente, el análisis se sustenta en el enfoque de masculinidad que integra tanto la propuesta de Connell (1995, 2001, 2016), cuyos conceptos de masculinidad hegemónica y régimen de género son relevantes para identificar aspectos institucionalizados de la masculinidad en los espacios educativos, como el enfoque de Segato (2003) sobre el mandato de masculinidad, que permite comprender la forma en que los hombres adquieren un estatus-honor viril, reconocido por sus pares. Adicionalmente, seguimos planteamientos de la pedagogía crítica (Alba, 1995; Giroux, 1987) para identificar elementos relevantes en las prácticas de los sujetos escolares en una dimensión social englobante que rebasa la experiencia de enseñanza-aprendizaje de contenidos. Desde allí se plantea, también, la posibilidad de un cambio hacia relaciones menos jerárquicas y excluyentes que procuren un ambiente escolar equitativo.

La educación ofrece espacios de socialización y procesos heterotópicos en donde se enseña y aprende, mediante un marco administrativo-jurídico, conocimientos científicos y una perspectiva filosófica y humanista. Esto significa que el espacio escolar no sólo es físico y homogéneo, sino también su contraste: es heterogéneamente

1 Este trabajo forma parte de los resultados de una investigación más amplia, cuyo objetivo fue analizar e interpretar comparativamente los procesos de construcción de masculinidades en dos instituciones escolares rurales ubicadas en Colombia y México. La pregunta general que orientó dicha investigación fue: ¿Cómo se construyen masculinidades en dos escuelas públicas ubicadas en zonas rurales de Colombia y México?

multidimensional y articulado. Allí se comparten consumos culturales que enuncian una estética corporal masculina y se desarrollan prácticas de ocupación del territorio escolar. Hay espacios especializados debido a las prácticas territoriales que llevan a cabo los sujetos escolares en cada uno de ellos (Foucault, 1999). Adicionalmente, los contenidos escolares integran un conjunto de valores, acciones y pensamientos allegados a formas estatales sociopolíticas, jurídicas y éticas del modelo democrático liberal que reproduce una conformación social desigual en donde se lleva a cabo este proceso (Bourdieu, 1974). Tales conocimientos, valores y formas de acción se incorporan a manera de esquemas que configuran prácticas que los agentes escolares implementan en la vida cotidiana.

Metodológicamente, se consideró que los procesos escolares están condicionados por dos contextos articulados: la configuración sociocultural de la institución escolar y el contexto sociohistórico en el cual operan los centros educativos. Ambos están mutuamente condicionados e interconectados. Sin embargo, cada uno mantiene una lógica específica y una autonomía relativa. Aunado a lo anterior, se realizó trabajo de campo de perfil etnográfico, así como una revisión bibliográfica crítica sobre género, masculinidades y educación. El análisis que a continuación se expone, se centra en los hallazgos empíricos registrados en San Luis Potosí en 2022, atendiendo a las prácticas corporales y la demarcación de territorialidad por y entre estudiantes varones del centro escolar.

En cuanto al contexto, la escuela rural a la que se acercó esta investigación funciona en la región centro del estado de San Luis Potosí, México. Esta institución educativa ofrece educación primaria y tiene carácter multigrado. La información se obtuvo a través del registro y sistematización de observaciones en campo durante un periodo de diez meses en el contexto de la comunidad educativa. Este documento presenta también información obtenida mediante entrevistas individuales y grupales a docentes, estudiantes, madres y padres de familia vinculados con el centro educativo rural en mención. Bajo estos lineamientos, en los apartados siguientes se indican los resultados del análisis, una discusión de estos y las conclusiones derivadas. Los resultados se sustentan en el

análisis de registros etnográficos relacionados con corporalidad y territorio escolar para señalar su relación con la configuración de masculinidades.

San Luis Potosí, México, cuenta con una conocida tradición rural. Este estado y su ciudad capital tienen un porcentaje relevante de escuelas bajo la categoría multigrado. En términos de escuelas de nivel preescolar multigrado, San Luis Potosí reportaba en 2017 un número de 510, sólo superada por el estado de Chiapas (Schmelkes y Águila, 2019). Según el documento de Schmelkes y Águila (2019), en San Luis Potosí el 48% de sus escuelas primarias son multigrado, asociándose este tipo de configuración educativa con los contextos rurales del estado. En esta dirección, los resultados presentados en este artículo abordan comprensiones que complementan los indicadores cuantitativos para dar cuenta de elementos contextuales "cuyas consecuencias sin duda requieren análisis" (González, 2012, p. 230).

Sobre esta línea, otros resultados de la investigación sobre los que no se profundiza en este documento señalaron que, en relación con el contexto, la presencia y permanencia de la figura masculina oscilan entre la preponderancia y la ausencia. Esto se debe a actividades laborales que llevan a los padres a complejos industriales o, incluso, a insertarse en mercados laborales extranjeros. En cambio, la presencia y participación de mujeres —abuelas, madres, hermanas mayores— se impone desde las filas de mujeres que caminan a la par de las y los estudiantes en su llegada a la escuela, su participación en instancias de reunión y toma de decisiones sobre asuntos diversos como la infraestructura de la institución educativa o la organización para el aseo diario de las aulas y espacios comunes.

En una ruralidad diversificada, en donde sus habitantes hacen parte de mercados laborales industriales neoliberales, la experiencia de las y los estudiantes sucede en ambientes heterotópicos, mediados por emociones, en donde la figura materna y femenina se vincula con el cuidado y establece interpretaciones de masculinidad que se socializan en el espacio doméstico y que, por su abierta vinculación con la dinámica escolar, trascienden la frontera de la escuela rural multigrado. Estas madres de familia y sus hijas e hijos se vinculan en núcleos familiares unidos por matrimonios católico-civiles de orientación judeocristiana. Este vínculo se

sostiene afianzado en atributos patriarcales como la heterosexualidad y la división pública/privada de los trabajos y oficios. Desde la familia también se socializan criterios relacionados con el cuerpo y los roles masculinos.

Luego de las notas precedentes sobre el contexto, en este artículo se plantea una discusión que aborda las formas en las que, desde la cotidianidad de la institución educativa, se establece un mandato para los hombres, de tal manera que la configuración del cuerpo masculino y la demarcación territorial son formas de acatar dichos mandatos. Bajo esta hipótesis, se tejen fundamentos teóricos y empíricos, y se concluye que la corporalidad y la organización de una territorialidad son dos aspectos de la vida cotidiana escolar que condicionan la dinámica general de la institución educativa. En la escuela prevalece un modelo de masculinidad que socializa normatividades sobre la experiencia corporal de los hombres y la organización de grupos masculinos escolares para generar un capital espacial que les permite ejercer dominación sobre el cuerpo-territorio de la escuela y las relaciones sociales. Por otro lado, surgen formas de masculinidades que no presentan una alineación total con un modelo de masculinidad hegemónica. Así, se configuran en contextos educativos masculinidades que son múltiples, heterogéneas y en proceso de consolidación.

## Resultados

Con el objetivo de identificar y analizar la configuración de masculinidades en una escuela rural multigrado, considerando las experiencias corporales y la demarcación territorial delimitada por estudiantes varones, se encontró que existen inscripciones en el contexto escolar que reflejan interpretaciones masculinas hegemónicas sobre los cuerpos y que determinan la experiencia corporal de niñas y niños en la escuela. También se observó que los estudiantes varones dinamizan formas de organización masculina para ocupar el territorio escolar y simbolizar la dominación igualmente masculina. El tejido de estas organizaciones se fortalece en prácticas cotidianas de acercamiento e interacción a través del juego.

En cuanto a la experiencia corporal en la institución educativa, las y los estudiantes organizan configuraciones visuales y simbólicas que socializan modelos de cuerpos masculinos hegemónicos. Estas configu-

raciones se representan en el modelo hegemónico de masculinidad del superhéroe. Esta imagen ofrece un contraste con imágenes de referencia como las de las princesas. La hegemonía masculina se ratifica en la oposición a caracterizaciones femeninas de delicadeza. En los modelos de cuerpos masculinos, la apariencia física juega un papel primordial. Mensajes en la misma línea provienen de figuras como Supermán o Batman. El estudiante los ve todos los días sobre su escritorio. Son figuras adultas con cuerpos fuertes y atléticos, que responden por la salvación del mundo; sólo después de esas figuras aparecen aquellas de su familia y contextos cercanos como la del padre, el abuelo, el vecino, o el maestro; también figuras adultas con cuerpos ya desarrollados.

Respecto al elemento de territorio escolar, asumiendo interpretaciones hegemónicas de masculinidad y ejecutando performatividades para capitalizar el espacio escolar, un grupo de estudiantes se organiza en lo que ellos mismos denominan "la pandilla". Esta organización toma su forma más visible en los recesos escolares. De esta forma, los fenómenos que ocurren en la escuela rural multigrado corroboran que las relaciones de género son "una escena ubicua y omnipresente de toda vida social" (Segato, 2016, p. 111). En la escena de las relaciones de género, las masculinidades se nutren de atributos sociales y culturales. La conformación de una pandilla masculina, sociedad de las esquinas en la escuela rural, escribe en el cuerpo-territorio de la escuela un nivel de dominio que la antepone.

De manera simultánea, se establece una relación de contraste y contradicción con la feminidad y con las posibilidades de las niñas para acceder a otros espacios de dominio masculino. Sobre esto, Connell (1995) plantea que:

> [...] la masculinidad es la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuáles hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género y las experiencias de esas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura (p. 35).

Así, las performatividades masculinas sostienen elementos de control socializados y defendidos por la pandilla masculina. Dentro de los mecanismos de control, se encuentran algunos sancionatorios sobre las manifestaciones y las maneras de ser hombre en el espacio escolar. De

manera especial, este carácter sancionatorio se aplica desde las figuras de autoridad masculinas, como el maestro de la escuela o el jefe de la pandilla.

En una jerarquización de la corporación masculina, indica mayor estatus aquella masculinidad que resume atributos como mayor edad, buen desempeño académico o deportivo, así como muestras de capital económico y cultural. En este orden, el maestro o la maestra representa un modelo de masculinidad con atributos que otorgan mayor estatus. Incluso la maestra participa de dichos atributos y, además de exhibirlos, en su práctica pedagógica demarca el aula multigrado como un aula graduada que tiene como criterio de división la mayor edad. Con estos elementos, la hipótesis de partida, que sostenía que en la escuela se establece un mandato de masculinidad, siendo la configuración del cuerpo masculino y la demarcación territorial formas de acatar dichos mandatos, se confirmó y complejizó en el contexto educativo. A continuación, se ofrece información de corte etnográfico y teórico que sustenta los resultados señalados en este artículo.

## Discusión

El horizonte de este artículo es identificar y analizar la configuración de masculinidades en una escuela rural multigrado, considerando las experiencias corporales y la demarcación territorial delimitada por estudiantes varones. También, se trabajó en torno a la hipótesis de que en la escuela se establece un mandato de masculinidad, siendo la configuración del cuerpo masculino y la demarcación territorial formas de acatar dicho mandato. Siguiendo líneas rectoras, se halló que en la experiencia corporal de los estudiantes en la escuela prevalece un modelo de cuerpo regido por una masculinidad hegemónica. Además, se identificaron formas de organización masculina para capitalizar el territorio escolar a su favor. En seguida, se presenta información sobre estos elementos.

### Cuerpo y masculinidades: el superhéroe, el adulto y las relaciones entre estudiantes

En el contexto escolar, las escrituras y representaciones culturales reflejan interpretaciones hegemónicas sobre los cuerpos masculinos, influyendo

significativamente en la experiencia corporal de niñas y niños. Las y los estudiantes organizan configuraciones visuales y simbólicas que socializan modelos hegemónicos de cuerpos. Por ejemplo, dentro del aula, los estudiantes decoran sus escritorios con imágenes de princesas de Disney o superhéroes de cómics y películas. Las niñas eligen princesas blancas de cuentos populares, criaturas fantásticas o cantantes favoritos, mientras que los niños optan por personajes de videojuegos, superhéroes, figuras de animales transfiguradas en personajes amenazantes y automóviles.

En esta colección iconográfica cotidiana, se socializan visualmente interpretaciones sobre los cuerpos y roles de mujeres y varones. Los modelos hegemónicos de masculinidad se representan en figuras de superhéroes blancos, fuertes, atléticos y con habilidades excepcionales. Las princesas, también blancas, son delicadas y buscan a su príncipe azul desde situaciones de desventaja. Estas ilustraciones sobre los cuerpos masculinos y femeninos se instalan en la cotidianidad y se incorporan como normas a seguir. Productos culturales como el cine, la literatura, la música y los videojuegos refuerzan estos modelos corporales de masculinidad hegemónica, como lo indican García (2019) y Jordan (1995), acentuando aquellas orientaciones sobre masculinidad hegemónica que surgen de la figura del superhéroe.

En la socialización y el consumo de productos culturales como el cine y la música, se presentan interpretaciones de masculinidades para los niños. Por ejemplo, en una entrevista, un estudiante mencionó al "Dharius, del Cartel de Santa" (Entrevista, 5 de octubre de 2022). Y comenzó a cantar una canción del grupo: "salgo a la calle con too' mi bandón, soy mexicano pérate cabrón, siempre con locos, con puro pelón, chécate mi banderón", que fue continuada por otro estudiante y juntos terminaron la frase. Esta canción que los une espontáneamente ilustra cómo la conformación de masculinidades involucra la participación y adscripción de otros hombres. La adscripción a grupos masculinos, o como lo dice la canción, a un "bandón", se reafirma a través de una configuración estética-corporal. Estar "pelón" es una muestra estética que refuerza una imagen ruda de masculinidad, asociada a ciertos grupos y canciones populares.

Desde este artefacto cultural, se alimenta la producción de contenidos y materiales que socializan interpretaciones sobre la estética corporal masculina. Además, se reafirma un consumo cultural predominante que se lleva a espacios escolares. La referencia, claramente identificada, propicia la adherencia de amigos o compañeros de la escuela a las interpretaciones corporales socializadas. De esta manera, la vinculación de los varones en la escuela rural multigrado se da en muestras identitarias que se socializan en las reuniones de los grupos masculinos. El resto de la canción entonada por los estudiantes reitera y alude a temas de estética corporal masculina, dinero y, de manera insistente, a asociaciones masculinas que generan protección y poder.

La unificación en un grupo escolar masculino se fortalece con estéticas compartidas y otros elementos diferenciadores de lo femenino. Si, por un lado, el cabello largo se asocia con la mujer y lo femenino, estar rapado propone una imagen ruda de masculinidad. Lo masculino, al buscarse como estatus, discrimina otras manifestaciones y posibilidades en su dimensión social, corporal y sexual. Sobre esto, un estudiante varón afirma que "no hay nada más feo que le digan a uno nena o niña" (Entrevista, 10 de marzo de 2022) y al hacerlo establece una oposición a lo femenino incluyendo su dimensión corporal. La oposición también busca negar relaciones con las estudiantes o exploraciones de la experiencia corporal.

En el contexto educativo, se vigila, controla y anula la experiencia corporal de las y los estudiantes desde niveles escolares como el de básica primaria. Las verbalizaciones de niños y niñas reiteran denuncias en las que aseguran que hay noviazgos y gusto entre estudiantes varones y mujeres. "Le está mandando cartas a un niño de otro curso" (Observación, 22 de septiembre 2022), dice una estudiante sobre su compañera de clase. Estas denuncias insistentes evidencian performatividades sostenidas alrededor de noviazgos y relaciones amorosas entre estudiantes. Cuando se alude a una niña como protagonista de estas situaciones, recibe la valoración por parte de los niños de ser una "noviera" (Entrevista, 5 de octubre de 2022).

Esta calificación señala una infracción a las posibilidades corporales de niñas y niños en la escuela. Sin embargo, la cotidianidad de la escuela en los encuentros de las y los estudiantes se tiñe de estímulos

emocionales y sensoriales que marcan las performatividades de niños y niñas y su experiencia encarnada en contextos escolares. Cuando se hacen denuncias sobre relaciones entre estudiantes, suelen hacerse ante el maestro o la maestra, quienes son modelos de masculinidad hegemónica. En otros espacios de socialización como los recesos, las relaciones complejas entre estudiantes se tejen alrededor del juego, el cuerpo y las emociones. El niño persigue a la niña porque le gusta y viceversa. Con esta práctica, las relaciones sentimentales del estudiantado orientan performatividades que movilizan sus cuerpos.

Al indagar sobre la definición de la palabra sentimiento, surge una respuesta que relaciona inmediatamente el fin de una relación y el resultado: "Te rompen el corazón" (Entrevista, 22 de septiembre de 2022). El término sentimiento se asocia con una relación afectiva heterosexual. Adicionalmente, se ilustra con el cuerpo, con un corazón que se destruye. Como configuración escolar adicional, el reconocimiento abierto de una experiencia corporal de las y los estudiantes se enfrenta a la tradición religiosa católica de países donde históricamente se ha catalogado el sexo y el placer como *pecados de la carne* (Seidler, 2006). En el cúmulo de falencias e imposibilidades asignadas a las y los menores de edad, la sexualidad y la experiencia corporal es un territorio en sombras. Bajo una mirada masculina adultocéntrica, el cuerpo de niños y niñas no es apto para experiencias sexoafectivas hasta que pase mucho más tiempo. Desde las prácticas de la institución educativa, se anula la validez de las relaciones afectivas, emocionales y las formas de placer y disfrute asociado con el cuerpo para niñas y niños.

Las prácticas escolares de género operan y son operadas de manera unísona en y por los agentes escolares a través de performatividades incorporadas como esquemas. La corporalidad es fundamental para entender procesos escolares amalgamados con las relaciones de género. La corporalidad de los agentes escolares materializa el orden educativo y de género; de esta manera, las prácticas corporales de los estudiantes varones adquieren visibilidad. Sentimientos, emociones, intenciones y subjetividades se materializan en la cotidianidad escolar. El cuerpo es un primer espacio social heterotópico del centro educativo y, así, es un

territorio en donde se reproduce, produce, innova y subvierte el orden escolar y de género. Las masculinidades son dinámicas y relacionales (Connell, 1995).

En este sentido, las masculinidades se relacionan de manera doble (Segato, 2018): por un lado, se relacionan de manera vertical, dominando lo femenino. Esta situación da lugar a un orden de género patriarcal. Por otro lado, se relacionan en un eje horizontal donde entran en relación los hombres con otros hombres. Este también es un eje jerárquico, de subordinación y dominación entre hombres. En el eje horizontal, la masculinidad se construye entre hombres asumiendo mandatos de masculinidad. La adscripción a los cuales puede garantizar el reconocimiento entre hombres de la adquisición de virilidad y hombría. Los mandatos de masculinidad conforman un poder instituido por hombres que actúa sobre ellos y entre ellos, y que deben obedecer para ser reconocidos como hombres. La masculinidad se logra cuando los hombres se permiten ser dominados por ellos mismos. Pero esto sólo se logra cuando los hombres actúan en el eje vertical dominando, controlando, y apropiándose de los cuerpos femeninos.

El acto de apropiación y control del cuerpo de las mujeres por parte de los hombres, como requisito para elaborar la masculinidad, también es un acto comunicativo, cuyo mensaje se dirige a otros hombres para que éstos reconozcan que, en efecto, demuestran ser hombres de verdad. La masculinidad, así entendida, implica prácticas obligatorias asumidas entre y por hombres para dominar y controlar los cuerpos de las mujeres. Sin embargo, en este acto, los hombres consiguen su masculinidad siendo dominados por el resto de sus pares. Segato (2018), anota que es una exigencia constante para que el hombre se pruebe a sí mismo como tal y se inserte en una jerarquía de poderes y prestigios. Dicha jerarquía participa del entramado de relaciones en donde sexo, edad, raza y clase se amalgaman en un régimen de género bajo el cual se organizan las masculinidades.

Si bien en el proceso de cruces de poderes de género se produce el orden patriarcal, también permite observar aquellas masculinidades que contradicen, se oponen o subvierten el orden masculino. El modelo de masculinidad de Rita Segato (2018), como ella misma lo indica, es leído por los sujetos. Cada uno de ellos hace una lectura de la estructura

de género referenciada en su corporalidad; por ello, tal estructura es débil, frágil y en permanente desestabilización. Por ende, la situación y el espacio en que se ubican los sujetos condiciona la forma de asumir los mandatos de masculinidad, que consisten en potencias que se manifiestan cuando los hombres son llamados a comportarse como lo que son, como hombres. Deben demostrar ante otros hombres que poseen los requisitos exigidos por el patriarcado para ser investidos, por esos hombres, con el título de hombría.

La figura de superioridad generacional y de autoridad en la escuela es el maestro o la maestra. Es por ello que, desde ese rol, se reafirma el prestigio que viene con pertenecer a un grado mayor y evidenciar desarrollos físicos. Un ejemplo de estos grados de prestigio es la amenaza del maestro al decir "te voy a regresar a primero" (Observación, 22 de septiembre de 2022). Esta división graduada al interior de un aula multigrado reafirma como índice de estatus el tener mayor edad entre estudiantes. Esto se suma a que los fenómenos escolares involucran la experiencia corporal y los consumos culturales asociados que dan cuenta de interpretaciones sobre el cuerpo de los varones. De esta manera, el cuerpo del varón es categoría de estudio y fundamento en la construcción social del género en la escuela (Olarte, 2018; Solís y Martínez, 2018).

El cuerpo se construye desde las interpretaciones dadas por el contexto, las decisiones del sujeto y la propia ruta biológica. En este sentido, el abordaje del cuerpo puede tener múltiples aristas según la experiencia o el caso determinado que se explore. Parrini (2007), por ejemplo, analiza el cuerpo masculino en situaciones de encierro. Los procesos de negociación y organización por parte de los varones son fenómenos visibles e invisibles que incluyen soberanías sobre los espacios, privilegios y deberes para cada hombre. De esta forma, el ordenamiento de género imprime una jerarquía social y, retomando el concepto de Larreche (2018), una jerarquía espacial. Los estudios sobre masculinidades en las escuelas llevan a ver el espacio escolar y el cuerpo como territorios. En los diferentes espacios, momentos y dinámicas del territorio escolar, se refleja la estructuración y acción de una corporación masculina que jerarquiza y determina la práctica social y educativa.

## Nota sobre currículo, cuerpo y masculinidades

En este breve apartado, se amplía teóricamente la descripción y la relación entre currículo, cuerpo y masculinidades. Como punto de partida en la teoría educativa, se aborda un currículo multidimensional que abarca sistemas de valores, prácticas e interpretaciones por parte de la institución y de la comunidad educativa. En relación con el currículo escolar, Alba (1995) afirma que es una síntesis de elementos culturales en una propuesta que no sólo es educativa, sino también política. En esta línea, significados, símbolos y narrativas se inscriben en las prácticas y en los cuerpos de los varones en espacios escolares. Morgade et al. (2011) aseguran que la materialidad de un cuerpo no se puede separar de la red de significaciones de los contextos en los que se desarrolla. El currículo representa esta red de significaciones, tanto producto como productor de lo social en la escuela (Fainsod, 2021).

Asimismo, el currículo es una construcción sociohistórica que regula prácticas de enseñanza, materiales pedagógicos, simbolismos y posibilidades. De manera simultánea, censura formas de producción de los cuerpos sexuados y las relaciones de género en la escuela (Fainsod, 2021). Existe una carga de valores que se hace explícita en la marcha del currículo escolar. En esta implementación, hay un sistema de recompensas y fomento, así como de censura, segregación y violencia. Fainsod (2021) sostiene que el currículo tiene género, clase y color de piel. Los currículos explícito, oculto y nulo conforman un currículo ampliado de significaciones y ocupaciones de los espacios escolares. El currículo explícito está compuesto por aquellas disposiciones formales y oficiales de la escuela, consignadas en programas, planificaciones y documentos de los diferentes niveles y áreas curriculares. Un ejemplo de esto son las disposiciones institucionales sobre la estética del estudiantado y, en algunos casos, del cuerpo docente. El manual de convivencia señala puntualmente cómo se debe vestir y comportar un varón cuando usa el uniforme.

La posición estética de la institución se inscribe en los cuerpos de los varones, de tal manera que el currículo explícito de la institución se teje en la práctica de los varones y en las divisiones internas que se dan entre los grupos de hombres. Es así como Fainsod (2021) asegura

que las "presunciones, insistencias, omisiones que se hacen presentes en el currículo explícito refuerzan jerarquías naturalizadas que fomentan la inferiorización de ciertas experiencias, saberes, cuerpos y sentires que conforman un caldo de cultivo para las violencias cotidianas" (p. 4). Por otro lado, Merino Espinosa (2016) afirma que el cuerpo masculino también se conecta con las emociones. Así, el aspecto emocional y sensorial se vincula con las prácticas corporales que, a su vez, corresponden con la representación de una imagen masculina (hegemónica).

Las demandas multidireccionales hacia los varones en la escuela tienen un carácter ejemplarizante, y la masculinidad, "así construida y comprobada, resulta perfectamente funcional" (Segato, 2013, p. 56), al punto de escribir y transformar los cuerpos siguiendo atributos exigidos tanto a varones como a mujeres. Estas exigencias no se desligan de la violencia inherente a la dinámica tradicional y jerárquica de género, como lo refiere la autora argentina.

En la escuela, las prácticas corporales comprenden la higiene, la salud y la estética (Solís y Martínez, 2018). Además, incluyen manifestaciones violentas que se consolidan en el físico como en los juicios que se hacen del varón y de la mujer. El cuerpo en la escuela es sometido a miradas e interpretaciones mientras el varón va construyendo rasgos personales e identitarios de acuerdo con sus propias interpretaciones e inserciones en los espacios escolares.

Las "masculinidades son las formas como las sociedades interpretan y usan los cuerpos masculinos" (Connell, 2001, p. 159), bajo un control y vigilancia institucional y personal por los miembros de la comunidad educativa. El patio, el salón de clase y los espacios familiares son lugares para un juego simbólico en el que los varones golpean o son golpeados, empujan o son empujados. Así se establecen, de manera ininterrumpida, binomios de dominio-subordinación (Olarte, 2018) que sustentan la construcción desigual y jerárquica del género. Esta violencia se ha visibilizado de maneras abyectas y terribles en el cuerpo y en el ser de las mujeres, pero la corporación masculina (jerárquica y asentada sobre la complicidad) usa también el cuerpo masculino para escribir los simbo-

lismos del género. Las escrituras en el cuerpo, a través de actos violentos son diversos y tienen diferentes grados.

La violencia entre varones no es igual a la violencia de varones contra mujeres. Tampoco es igual el condicionamiento estético y los juicios de valor asociados con la corporalidad masculina que aquellos que destinados a lo femenino. No obstante, toda escritura violenta sobre los cuerpos compone el texto de colonialidad-género que se consolida en las prácticas escolares. La mirada de control de los varones emite juicios de valor sobre prácticas no hegemónicas de masculinidades. Una de las calificaciones de control usadas es la homosexualidad, como un juicio que segrega y censura. Para el ejercicio de disciplinamiento entre pares, las burlas, insultos, humillaciones, bromas y ofensas (Mejía-Hernández, 2015, p. 1084) son formas de ejercer control y visibilizar una división jerárquica.

La homosexualidad surge como calificativo que contraviene los criterios corporales de fuerza y violencia que debe practicar un varón. Someter y censurar la homosexualidad "contribuye fuertemente a la prevalencia del modelo de hegemonía masculina" (Solís y Martínez, 2018, p. 144). Cuerpos en movimiento recorren un espacio escolar que acoge diferentes realidades y socializa mecanismos de censura sobre formas no hegemónicas de masculinidad. La experiencia corporal de niños, jóvenes y adolescentes en la escuela se complejiza en cuanto son sujetos movilizando sus cuerpos en fronteras fisiológicas y percepciones adultocéntricas que los ubican "entre la ingenuidad y la madurez, el arrebato y la congruencia" (Azamar, 2011, p. 65).

El cuerpo es interpretado y se interpreta a sí mismo. Los cuerpos de varones circulan en el cuerpo social escolar, dinamizando relaciones y experiencias de los miembros de la comunidad educativa. En el territorio-cuerpo de la escuela se dan "procesos de exclusión, vigilancia y aplicación de criterios que asocian la masculinidad al despliegue de fuerza física y violencia" (Mejía-Hernández, 2015, p. 1099). El cuerpo del varón que se impone es un cuerpo fuerte y hábil con rasgos de masculinidades hegemónicas. Asimismo, las masculinidades relatan procesos de construcción de significados en los que intervienen diferentes maneras de ser hombre y relacionarse. Sin embargo, aunque se extienda una línea de masculinidad

hegemónica, las interpretaciones y reinterpretaciones son constantes y dinámicas. Mejía-Hernández (2015) afirma que el ser estudiante varón se practica desde múltiples condiciones de masculinidad.

La interacción discursiva en espacios de acción social como la escuela o la familia reviste complejidades. El contexto familiar y escolar se encuentran en un mapa de "divergencias, similitudes, contradicciones y puntos de encuentro" (Solís y Martínez, 2018, p. 145). Sin asumir la prevalencia de familia sobre escuela o viceversa, Vega y González (2016) afirman que la familia puede constituirse como epicentro de comportamientos violentos que se trasladan al colegio. Para Merino (2016), la escuela y la familia son factores relevantes en el proceso de construcción de identidades masculinas. Por su parte, Olarte (2018) destaca la relación entre la educación recibida en casa, los roles de género, la escuela y el trabajo. Las relaciones jerárquicas estructuradas en la familia y en la escuela incluyen un factor generacional y etario de estudiantes, docentes, directivos, padres y madres de familia.

Las relaciones que se establecen desde un posicionamiento de edad configuran también las percepciones y roles de los sujetos en las prácticas sociales. Mejía-Hernández (2015) asegura que, desde "el punto de vista de los adultos, los adolescentes tienen menor jerarquía social, menos experiencia, son dependientes económicos y se les sanciona por ejercer su sexualidad y violar las normas escolares" (p. 1088). Bajo estas construcciones generacionales, el varón en etapa escolar se configura como un proyecto en desarrollo, sometido a las autoridades adultas en la escuela y en la familia. Las interpretaciones sociales no sólo se hacen sobre los cuerpos de los varones, sino también sobre su posición generacional y capacidad económica. Mientras los adultos se establecen como un punto de referencia y autoridad, niños y jóvenes deben recibir y seguir las directrices que se les den en la familia y en la escuela.

La interrelación generacional y la transmisión de saberes aseguran la pervivencia de prácticas sociales y culturales (Pacheco-Ladrón, 2018). Además, los roles y actividades en el trabajo se conectan con la edad y la configuración sociocultural de los sujetos en diferentes estadios de desarrollo psicobiológico. Estos factores se condensan en la conformación

de identidades posicionales. Mejía-Hernández (2015) define estas identidades como aquellas partes estables de lo que significa ser persona con ciertas prácticas en determinados contextos. Lo que significa ser hombre, en contextos escolares impone expectativas adultas ante las cuales los estudiantes pueden o no mostrar oposición. El niño varón participa en una estructura jerarquizada y violenta en la que asumen posicionamientos y performatividades.

En el ámbito familiar, el niño o joven también es receptor de discursos y dispositivos de control que buscan que la práctica de la masculinidad corresponda con el *deber ser*. En los diálogos entre familia, escuela y estado, la construcción de masculinidades asume matices dentro del discurso continuo y transversal del mandato de género. Parrini (2000) asegura que en la familia se construyen subjetividades mientras se reproducen elementos del ordenamiento sociocultural. La paternidad y maternidad establecen relaciones que fundamentan las masculinidades como parte de un ordenamiento de género reflejado e interpretado en el currículo escolar.

Las relaciones de padres e hijos son fenómenos situados que recrean interpretaciones colectivas y un imaginario particular en torno al varón y las masculinidades (Tubert, 1997). La paternidad, como afirma Parrini (2000), tiene un carácter simbólico, cultural e histórico, y se enmarca en un sistema de relaciones y parentesco. La figura y el poder del padre configuran relaciones asimétricas en las que los parentescos y las "alianzas entre grupos de familias […] inauguran el patriarcado" (Parrini, 2000, p. 71).

## La pandilla: territorialidad heterotópica y organización masculina escolar

Asumiendo interpretaciones hegemónicas de masculinidad y ejecutando performatividades para capitalizar el espacio social escolar, un grupo de estudiantes se organiza en lo que ellos mismos denominan "la pandilla". Esta organización toma su forma más visible durante los recesos escolares. Es en estos momentos cuando los estudiantes salen de sus aulas y ocupan diferentes sectores del patio de juegos, las gradas y los comedores. "Somos una pandilla" (Entrevista, 4 de octubre de 2023), dice uno de los

integrantes de este grupo de estudiantes, nominando a la organización estudiantil masculina e indicando adscripción a la misma.

Señala que tienen un líder y que el acceso a su guarida es restringido. Es suya: la llaman guarida o cuartel, y ese espacio les pertenece. En momentos de receso académico, la pandilla convoca a sus miembros a un rincón de la escuela, ubicado en el extremo opuesto de la entrada de la escuela y parapetado detrás del bloque de salones de clase en la parte posterior. La guarida es un espacio grande, casi oculto desde puntos de vista como los comedores o el patio de juegos. Muy pronto, con interrupciones de las madres que llegan con el almuerzo, los miembros de la pandilla se enganchan en una animada defensa de su territorio. Grupos de niñas intentan traspasar las fronteras de su guarida. Es un juego que reta su capital espacial. Los intentos de las niñas por invadir la guarida de la pandilla se convierten en una carrera por la cancha de juegos, los comedores y las gradas.

Tres de los miembros de la pandilla son los encargados de perseguir a las niñas. El líder no participa en las persecuciones; es quien da la orden mientras permanece en el territorio de la guarida. En esta dirección, Mejía-Hernández (2015) afirma que los grupos de varones organizan procesos de vigilancia y aplicación de criterios de masculinidad, en este caso territorializados por la pandilla. Por otro lado, la pandilla establece una confrontación que también transmite un mensaje de dominación sobre el espacio escolar mientras enuncia una ruptura con otros grupos de varones. A pesar de esto, la pandilla es una organización masculina que opera dentro de un sistema educativo de privilegios y prestigios para masculinidades que denotan determinados atributos. La guerra es contra las niñas y tiene como propósito la defensa de un capital territorial escolar que está bajo constante amenaza, ya que ellas intentan continuamente traspasar la frontera de su guarida.

Una característica de los atributos de masculinidad en la escuela es asociar el buen desempeño físico, deportivo o académico con una mayor capacidad y habilidad general de los estudiantes varones. En palabras de Mejía- Hernández (2015), los grupos de varones "asocian la masculinidad al despliegue de fuerza física y violencia" (p. 1099). El jefe de la pandilla

masculina representa varios criterios que le permiten defender su rol dentro de la misma. Es un alumno con buen desempeño académico que desarrolla las actividades de clase sin mayores retrasos o complicaciones. También tiene habilidades deportivas y físicas; es veloz. Sin embargo, no es él el encargado de las persecuciones a los grupos de mujeres.

Esta función es desempeñada por otro estudiante que, si bien no es igualmente hábil física y académicamente, cumple con la tarea de persecuciones. También es el que da la voz de alerta cuando se acercan las niñas, avisando al jefe y movilizando a otros miembros de la pandilla para perseguirlas. La continua afrenta de las niñas por atravesar el territorio de la pandilla masculina activa los mecanismos de defensa que permiten, tras su éxito, reafirmar la dominación masculina, escrita en el territorio escolar y demostrar otro nivel de estatus y operatividad. La construcción, prueba y defensa de las masculinidades es un proceso que involucra tanto a niños como a niñas, maestras y maestros. Gutmann (1998) afirma que el proceso de construcción y transformación de las masculinidades dialoga con la práctica de diferentes maneras de ser mujer en contextos diversos.

La pandilla, como una forma de organización masculina en la escuela primaria rural multigrado, configura escrituras de dominación sobre el cuerpo-territorio de la escuela y sobre las relaciones sociales. En el contexto de la institución educativa rural multigrado, se establecen posiciones de autoridad y competencia masculina que generan formas de adscripción y afirmación entre los miembros de la comunidad educativa. El sistema de vinculación, control y afirmación de diferentes tipos de masculinidades no se sostiene únicamente en los varones. La simbología y práctica socio-escolar involucra a niñas, niños, maestras, maestros, madres y padres. Las mujeres participan desde diferentes posicionamientos en las complejas relaciones que sustentan diversas formas de masculinidades.

La prueba constante sobre la organización y las jerarquías masculinas se da al contrastarla con otras autoridades. Por ejemplo, una pareja de niñas que había intentado incursionar en la guarida de la pandilla y que tuvo que salir corriendo ante la persecución, se acercó al maestro, quien estaba sentado en los comedores escolares (Observación, 22 de septiembre de 2023). Luego, en diálogo con ellas manifestaron: “le dijimos que los

niños estaban otra vez en la parte de atrás de la escuela" (Entrevista, 23 de septiembre de 2023). Esto desencadenó que las niñas regresaran para informar a la pandilla que el maestro estaba enterado y que sabían que no podían estar en ese lugar. El jefe de la pandilla continuó comiendo su almuerzo de manera serena y todos permanecieron tranquilos en su acuartelamiento. Al no obtener una respuesta diferente, las niñas regresaron con el maestro. Durante ese receso no hubo otra tentativa de las niñas por entrar en el territorio de la pandilla masculina.

Sin embargo, en la sesión de clase siguiente, el maestro recordó a los niños que no tenían permitido estar en ese lugar de la escuela. La autoridad dada por los atributos de masculinidad que sostiene el maestro le permiten regular normativamente el espacio escolar y otras áreas sociales de la escuela. El maestro afirmó que no podían molestar a las niñas ni impedirles pasar por determinados sectores del territorio escolar. De esta manera, se produce un mensaje en, por lo menos, dos direcciones. Por un lado, mediante la socialización normativa, se reafirma la jerarquización masculina, y por otro se ratifica al maestro como representante de una masculinidad hegemónica con el prestigio y la autoridad que los estudiantes aún no tienen.

Dentro de la estructuración de una corporación masculina se respeta la jerarquía y las autoridades de acuerdo con las competencias y los contextos. El maestro, como representante de la autoridad masculina en la escuela rural multigrado, establece las reglas que se socializan para las posteriores interpretaciones de las y los estudiantes. Un estudiante afirma que "las reglas son importantes para hacerle caso a lo que la mamá le diga, lo que diga el maestro. A los padres, a los abuelos" (Entrevista, 5 de octubre de 2023). Hacer caso, obedecer, implica adscripción a un modelo de hegemonía masculina en donde la diferencia generacional y el estatus social concentran mayor autoridad, capacidad y poder en las figuras adultas. Este adultocentrismo en la organización y práctica educativa sostiene la instalación de la corporación masculina escolar.

El patio, el salón de clases y los espacios comunes del territorio escolar son lugares para juegos simbólicos de poder y para la capitalización del territorio escolar a favor de los varones. Determinadas maneras

de vincularse a través de juegos generan ocupaciones masculinas de los espacios y las relaciones sociales escolares. El juego, para las niñas y los niños, se instala como una práctica sistemática que ordena las jerarquías masculinas. Otro elemento de la organización masculina escolar es la adscripción a niveles de autoridad. La socialización de procesos de dominación es un rasgo que se perpetúa en la constitución de masculinidades hegemónicas y subordinadas, así como en la construcción desigual y asimétrica del género. La escuela institucionaliza la masculinidad y, correspondientemente, los estudiantes pueden reproducir patrones de comportamiento patriarcales (Olarte, 2018).

Dentro de estos patrones de comportamiento, la ocupación del espacio en la escuela es una práctica social del género. El territorio escolar es donde, según Olarte (2018), los hombres evidencian su valor y poder. Pérez (2014) señala la relación entre masculinidades y prácticas de dominación. El mundo patriarcal engloba una serie de fenómenos que llevan el ejercicio de lo masculino a las cuerdas de una dominación, o hegemonía masculina, que ejerce violencia sobre el cuerpo, los sentidos, y las sensaciones. Hay una socialización masculina hegemónica que "pareciera contar con determinadas características aparentemente ventajosas para los hombres" (Pérez, 2014, p. 30). La ocupación del territorio escolar tiene un carácter polivalente. Así como la institucionalización de la educación representa un proceso histórico, social y cultural que se adscribe a mecanismos de la colonial-modernidad, la experiencia educativa de los estudiantes se extiende como un eje de las relaciones de poder que caracterizan a la comunidad educativa general. La escuela ofrece un territorio en el que se exteriorizan interpretaciones sobre relaciones de género y masculinidades. Connell (2001) afirma que la escuela y sus dinámicas contribuyen a la formación de las masculinidades modernas. En escuela primaria rural multigrado de San Luis Potosí, México, un factor concurrente es la aprobación y aceptación institucional de la ocupación masculina estudiantil de determinados espacios escolares.

Al capitalizar la ocupación masculina por parte de la pandilla escolar masculina, las relaciones de género escolares incorporan relaciones de poder, patrones emocionales y simbolizaciones (Connell, 2001). La

conformación y funcionamiento de la pandilla masculina en la escuela representa una jerarquización y establece criterios de aceptación o exclusión para incorporarse a ese grupo. Esto demanda una posición masculina en las relaciones de género. Desde esta posición de vinculación, control, vigilancia y defensa del capital espacial de la escuela, se organizan prácticas y performatividades de los hombres. Las masculinidades vinculan, se instalan y se defienden. Así, asumir alguna forma de masculinidad implica desempeñar un rol en cada uno de estos momentos. Que esto suceda bajo normas de juego y en momentos de mayor autonomía por parte de los estudiantes también implica una vinculación masculina más profunda, asociada con camaradería, pertenencia e identidades.

Connell (1995) expresa que la vinculación a la masculinidad está suscrita por los sujetos para adecuar sus prácticas dentro de un régimen de género. Así, se enarbola un modelo de masculinidad hegemónica que reclama defensa, protección y control. De esta manera, la experiencia corporal y las manifestaciones de rasgos de personalidad en la escuela rural multigrado dan cuenta de un proceso de interpretaciones sobre la masculinidad que van a jerarquizar las performatividades de las y los estudiantes. El molde también se adapta a los espacios y a los participantes. Las masculinidades, así como las configuraciones de género, se entienden como dinámicas, alternativas y temporales. Cada sujeto, desde su interpretación, vinculación y performatividades, introduce elementos para reafirmar los privilegios y prestigios masculinos.

Rockwell (2018) propone una manera de percibir el lugar de juegos en la escuela y las relaciones que se entablan entre los estudiantes y los diferentes actores educativos como un aparente caos. La misma autora profundiza y señala que lo que puede percibirse como caótico indica una organización con propósito por parte de las y los estudiantes (Rockwell, 2018). En la escuela rural multigrado se constituyen interpretaciones sobre la masculinidad, se organiza una pandilla masculina para defender su capital espacial y generar escrituras de dominación en el cuerpo-territorio de la escuela. La ocupación masculina también señala la división sexual, la división entre lo público y lo privado, y los prestigios masculinos.

Segato (2003) propone que lo masculino y lo femenino son posiciones que trascienden la fijeza de los cuerpos masculinos y femeninos. En el contexto del cuerpo-territorio escolar, éste se convierte en un símbolo de dominación masculina al ser capitalizado y utilizado para escribir mensajes de poder. Sin embargo, al ser utilizado como medio de escritura, el territorio escolar representa lo femenino, lo dominado. Las masculinidades y el género actúan como formas de organizar la práctica social, escalonándose en una cadena dialógica de mensajes y prácticas que refuerzan o desafían la dominación masculina. La escritura de este mensaje debe perpetuarse y reafirmarse constantemente, ya que los cuestionamientos sobre las masculinidades también son recurrentes. La ocupación del espacio y los intentos de atravesar las fronteras del cuartel masculino se repetirán tantas veces como desafíos surjan.

En cada defensa, la pandilla masculina articula y jerarquiza su estructura, socializando y naturalizando performatividades que defienden su capital espacial. Desde estos niveles grupal y personal, la pandilla consolida su estatus gracias al dominio sobre el espacio escolar. La masculinidad "es la construcción de un sujeto obligado a adquirirla como estatus" (Segato, 2016, p. 113). Adicionalmente, es una construcción vinculante. Desde el modelo de masculinidad encarnado por el maestro o maestra hasta el equipo o la pandilla masculina, se socializa dicho estatus y los beneficios asociados a él. Esta socialización incluye también mecanismos de control y vigilancia para mantener el capital masculino en la escuela.

La participación de los niños en este contexto educativo rural multigrado se teje en una doble cara: por un lado, está su involucramiento activo en la pandilla o su participación pasiva pero que valida los espacios y dinámicas del grupo; por otro, invocan procesos reflexivos sobre su lugar en el mundo y el papel que desean o deben desempeñar, como Méndez (2013) planteó. Este estado volitivo y reflexivo constituye una participación situada y decidida. La denominación de "pandilla" representa una confrontación con otros tipos de agrupaciones masculinas, aunque otras masculinidades más silenciosas respetan el espacio de la guarida o cuartel de la pandilla y no intervienen en las persecuciones contra las niñas.

La ocupación de territorios escolares, las interpretaciones de los varones y sus cuerpos desde una mirada adulta, y la configuración de la dinámica cotidiana escolar, todas remiten a acciones que pueden ser percibidas como violentas en múltiples niveles de autoridad. La complicidad juega un rol significativo en estos procesos, donde los varones determinan sus identidades posicionales y cómo ser varón en contextos escolares. Los hombres movilizan sus cuerpos y emociones para participar y colaborar en la perpetuación de los beneficios asociados al hombre como individuo o grupo. En las relaciones de género, incluso aquellos sujetos que no se identifican con lo masculino hegemónico participan y contribuyen a la continuación de estos beneficios.

## Conclusiones

Atendiendo al objetivo de identificar y analizar la configuración de masculinidades en escuelas multigrado, considerando las experiencias corporales y la demarcación territorial delimitada por estudiantes varones, se concluye que sobre las dinámicas escolares se tiende un modelo de masculinidad hegemónica representado por la figura docente, o por otras figuras de control y autoridad masculina. Desde estas figuras, se socializan criterios de masculinidad que incluyen elementos jerárquicos de organización para los grupos de varones en la escuela. Éstos abarcan interpretaciones sobre los cuerpos de los estudiantes y la experiencia derivada. Desde la organización masculina estudiantil se ejercen perfomatividades que ocupan el territorio escolar y socializan una forma de dominación masculina sobre el espacio, las relaciones sociales y los cuerpos de las y los estudiantes.

Cada contexto escolar puede presentar diferentes formas de organizaciones masculinas estudiantiles, pero la señalada pandilla escolar desarrolla prácticas de defensa y dominio de un cuerpo-territorio de la escuela que vincula y ratifica un modelo de masculinidad hegemónica sustentado en la organización jerárquica de sus miembros, así como en la capitalización de los cuerpos y los territorios en la escuela. Por esto, acercamientos a la investigación en la escuela con una perspectiva de género trae a la mirada nuevas luces para entender los procesos educativos. Connell (2001), por ejemplo, invita a que las escuelas promuevan

relaciones de género más justas y civilizadas. Estudiar las masculinidades también permite aproximaciones hacia las múltiples posibilidades de ser varón en contextos escolares (Mejía-Hernández, 2015). La escuela y sus propuestas educativas se renuevan constantemente de acuerdo con las condiciones sociales vigentes: políticas gubernamentales y de las transformaciones de las comunidades.

Sin embargo, sobre todo las políticas educativas, hasta ahora, constante y sistemáticamente evaden considerar el problema de elaboración de masculinidades hegemónicas y, por tanto, violentas de otras formas de construcción de ser masculino. Observar procesos de interpretación y negociación de las masculinidades permite acercarse a estos procesos y transformaciones (Iyer, 2014). Existe una conexión entre las consideraciones sobre cuerpo, territorio escolar y masculinidades en la escuela. Esto complejiza la perspectiva sobre las masculinidades, ya sea el punto de partida esté en el género o en la educación. Esta complejidad refuerza aún más el llamado a la investigación con perspectiva de género en las escuelas, como lo sugiere Esen (2013). La educación se debe conectar con los estudios de género, dada la participación de los docentes en formación o en ejercicio en la configuración o reproducción de valores y códigos culturales. Aún más, la institución escolar debe crear contextos en donde se "planteen nuevas formas de lazos sociales, relaciones entre hombres y mujeres" (Pacheco- Ladrón, 2018, p. 75).

Acercarse a los estudios de masculinidades en educación implica una perspectiva crítica y un paso hacia la comprensión de la escuela, las comunidades educativas y el fomento de relaciones que se enmarquen en la justicia social y la equidad de género. En este artículo solamente se presentaron algunos puntos que pueden servir como referencia para investigaciones que busquen explorar la construcción de masculinidades en contextos educativos. Sin embargo, el número de elementos y factores que se pueden conectar con la construcción de masculinidades en las escuelas es aún mayor y la opción es complejizar y acercarse a las realidades de estudiantado y sus familias.

Nuestra propuesta y crítica se orienta hacia dos aspectos contextuales del proceso escolar: a) el contexto amplio en donde los centros

educativos operan y b) el contexto institucional de los centros educativos, ambos entendidos en términos relacionales, pero cada uno con su dinámica propia de elaboración de las masculinidades. Sin embargo, en el caso de este trabajo, es en los procesos educativos de los centros escolares por donde habría que orientar la mirada crítica. La dimensión curricular, según se ha visto, colabora en la construcción de las relaciones de género, es decir, de las masculinidades hegemónicas. Un currículum que considere minar los mandatos de masculinidad y, a la vez, deshacer las jerarquías en la escuela, podría apuntalar cambios sustanciales encaminados a cultivar relaciones menos violentas. Asimismo, en este contexto escolar, no hay que perder de vista que, como indica el concepto de género y el de mandato de masculinidad, no sólo habría que considerar en los diseños curriculares los aspectos estructurales, sino sobre todo la dimensión personal, es decir, corporal como una posibilidad de que las personas se apropien de sus cuerpos para llevar a cabo reconfiguraciones menos violentas de la masculinidad.

La edificación escolar adquiere significados. Las prácticas van otorgando semánticas a los espacios escolares. El orden incorporado construye territorios en la escuela. De esta manera, la incorporación del orden a su vez gesta un territorio escolar. La institución educativa es un territorio diferenciado y jerarquizado, expresa la corporalidad mediante escrituras espaciales de las relaciones desiguales de género. Las interpretaciones de un mandato de masculinidad por parte de varones en un régimen escolar de género denotan acentos, giros y complementos en la construcción de masculinidades. Investigar en educación con perspectiva de género e interés en las masculinidades vitaliza a la comunidad educativa como sujeto de estudio, así como a la experiencia y al rol de la comunidad educativa en general.

Los contenidos escolares enseñados en las escuelas actualmente se asientan en una matriz de saberes eurocéntrica que excluye otros saberes locales (Walsh, 2008; Lander, 2000) y conforman un conjunto de conocimientos impuestos y hegemónicos, cuya génesis histórica se ubica hace más de 500 años. Entonces se llevó a cabo la conquista española, imposición continuada posteriormente a través de diversos disposi-

tivos de poder en el periodo colonial y a través de las políticas de los estados-nación independientes republicanos y hasta la actualidad, bajo un encuadre neoliberal. No sólo se trata de un tipo específico de saberes escolares sino, fundamentalmente, de una organización institucional. Ésta instituye homogéneamente una forma civilizatoria hegemónica de perfil euro-centrada que incluye un orden de género patriarcal.

Viveros-Vigoya (2016) asegura que la violencia contra las mujeres debe ser vista desde una perspectiva crítica que tenga en cuenta la persistencia de poderes coloniales y su efecto en masculinidades hegemónicas y diversas. Un viraje hacia los estudios de masculinidades en el campo de la educación ofrece posibilidades teóricas e investigativas para problematizar, complejizar y ampliar las discusiones de los fenómenos educativos. Segato (2013), ampliando la problematización, afirma que en América Latina opera una doble realidad: una es constituida por medios, políticos y retóricas; la otra estructura "la línea misma entre lo visible y lo invisible" (Segato, 2013, p. 6). La realidad curricular escolar en torno al género y las masculinidades es vista, pero no integrada al diálogo que sostienen los medios, los lineamientos y las investigaciones educativas en los contextos.

Sobre el mandato de masculinidad, Segato anota que "Entreveradas, intercambiables, contaminándose mutuamente, seis son los tipos de potencia […]: sexual, bélica, política, económica, Intelectual y moral –esta última, la del legislador y también la del violador" (Segato, 2018, p. 44). En territorios escolares heterotópicos y ambientes ecológicos escolares complejos, convergen actores y elementos que involucran procesos socioculturales propios de los contextos. En la escuela, el sujeto se desarrolla en el marco de estructuras vitales y culturales (Azamar, 2011); en este desarrollo se configuran masculinidades y formas de agrupación de los varones para ocupar el territorio escolar y socializar una hegemonía masculina. Estudiar las masculinidades en la escuela implica comprensiones sobre estructuras vitales y socioculturales que han sido vistas parcialmente o que se han dejado ocultas

Es en estos rubros en donde un abordaje de las masculinidades genera perspectivas novedosas y prácticas que aportan a la comprensión del contexto escolar y sus elementos constituyentes. Los estudios de masculinidades están sobre aquella línea entre lo visible y lo invisible: permiten

arrojar miradas sobre currículos que, desde la institucionalidad escolar, interpretan el cuerpo de los varones y dan paso a formas de dominación masculina en las escuelas. Los ejes de cuerpo y territorialidad escolar, abordados en este artículo, son muestra de los matices que se pueden dar a las comprensiones sobre los fenómenos escolares y sociales desde una perspectiva de género con atención a las formas de construcción y socialización de masculinidades.

## Referencias


Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.

Armengol, J. M. (2022). *Reescrituras de la masculinidad. Hombres y feminismo*. Alianza Editorial.

Azamar, C. R. (2011). *La construcción de las masculinidades y feminidades emergentes en el espacio heterotópico del aula* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. http://132.248.9.195/ptb2011/junio/0670647/Index.html

Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities. En J. Eggleston (Ed.), *Contemporary research in the sociology of education* (pp. 32- 46). Methuen.

Connell, R. (1995). *Masculinities: knowledge, power and social change*. University of California Press.

Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: las nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, *14*, 156-171.

Connell, R. (2016). Masculinities in global perspective: hegemony, contestation, and changing structures of power. *Theory and Society*, *45*(4), 303-318. https://doi.org/10.1007/s11186-016-9275-x

Esen, Y. (2013). Making room for gender sensitivity in preservice teacher education. *European Researcher, 61*(10-2), 2544-2554. https://doi.org/10.13187/er.2013.61.2544

Fainsod, P. (2021). Curriculum y violencias de género [Archivo PDF]. *Clacso virtual. org*. https://clacsovirtual.org/pluginfile.php/210299/mod_resource/content/1/Clase%206_Fainsod.pdf

Foucault, M. (1999). *Obras Esenciales 3*. Paidós.

García, F. (2019). *El hombre escondido en el súper hombre. Representaciones de masculinidad en las películas de superhéroes* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Chile]. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/173974/El%20hombre%20escondido%20en%20el%20super%20héroe.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Giroux, H. A. (1987). Schooling and the politics of ethics: beyond liberal and conservative discourses. *Journal of Education*, *169*(2), 9-33. https://doi.org/10.1177/002205748716900203

González, S. (2012). La violencia de género en el campo mexicano: Contribuciones recientes a su conocimiento. *Estudios Sociológicos*, *30*, 213-238. https://www.redalyc.org/pdf/598/59858907009.pdf

Gutmann, M. (1998). Traficando con hombres: La antropología de la masculinidad. *Horizontes Antropológicos*, *5*(10), 245-286. https://doi.org/10.1590/S0104-71831999000100010

Iyer, P. (2014, 10-14 de noviembre). Negotiating masculinities and learning to 'be a man' at school in New Delhi [Ponencia]. En *2nd Men Engage Global Symposium*. University of Sussex, Nueva Delhi.

Jordan, E. (1995). Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. *Gender and Education*, *7*, 69- 86. https://doi.org/10.1080/713668458

Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y HORAS.

Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Larreche, J. I. (2018). Las sexualidades y su capital espacial. Exploraciones teórico-situadas en la ciudad intermedia de Bahía Blanca, Argentina. *Cuaderno Urbano. Espacio/Cultura/ Sociedad*, *25*(25), 163- 183. http://dx.doi.org/10.30972/crn.25253515

Mejía-Hernández, J. M. G. (2015). Del "payaso" al chavo "bien portado". Algunas "formas de ser adolescente" entre varones de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Científica*, *20*(67), 1081–1104. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022004

Méndez, G. (2013). Mujeres Mayas-Kichwas en la apuesta por la descolonización de los pensamientos y corazones. En G. Méndez Torres, J. L. Intzín, S. Marcos y C. Osorio Hernández (Coords.), *Senti-pensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios* (pp. 27-61). Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, Asociación Civil.

Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En G. Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (pp. 23- 52). La Crujía.

Olarte, C. A. (2018). Conflictos estudiantiles y género: el símbolo de la masculinidad en la escuela. *Escenarios Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (28). https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/9246/8139

Pacheco-Ladrón, L. C. (2018). Adolescencia rural indígena, escuela y masculinidades. *La Manzana de la Discordia, 13*(1), 69–76. https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v13i1.6715

Parrini, R. (2000). Los poderes del padre: Paternidad y subjetividad masculina. En J. Olavarría y R. Parrini Roses (Eds.), *Masculinidad/es, identidad, sexualidad, y familia. Primer Encuentro de Estudios de Masculinidad* (pp. 69-78). Flacso Andes. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43927.pdf

Parrini, R. (2007). *Panópticos y laberintos: Subjetivación, deseo y corporalidad en una cárcel he hombres*. El Colegio de México.

Pérez, J. (2014). *Significados de masculinidades y violencia en jóvenes. Un estudio de caso con estudiantes de Iztapalapa* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. http://132.248.9.195/ptd2014/mayo/0712546/Index.html

Rockwell, E. (2018), *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias. Antología esencial*. Clacso. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/16625

Schmelkes, S. y Águila, G. (Coords). (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Prometeo.

Segato, R. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Tinta limón.

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.

Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Solís, D. y Martínez, C. P. (2018). La masculinidad en escuelas secundarias públicas de San Luis Potosí, México. *Masculinities and Social Change*, *7*(2), 124-152. https://doi.org/10.17583/mcs.2018.3329

Tubert, S. (Ed.) (1997). *Figuras del padre*. Cátedra.

Vega, M. G. y González, G. J. (2016). *Bullying* en la escuela secundaria: factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación* Educativa, *21*(71), 1175-1189. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401165

Viveros-Vigoya, M. (2016). Masculinities in the continuum of violence in Latin America. *Feminist Theory*, *17*(2), 229-237. https://doi.org/10.1177/1464700116645879

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tábula Rasa*, (9), 131- 152. https://doi.org/10.25058/20112742.343

### José Adriano Barbosa Corredor

Colombiano. Doctor en Estudios Latinoamericanos en Territorio, Sociedad y Cultura por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Docente en la Secretaría de Educación de Boyacá, Colombia. Líneas de investigación o trabajo: educación, género, masculinidades, interculturalidad.
Correo electrónico: adrianobc90@gmail.com

### Daniel Solís Domínguez

Mexicano. Doctor en Antropología por el Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social. Profesor investigador por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Líneas de investigación o trabajo: educación y diversidad cultural, género y sexualidades.
Correo electrónico: daniel.solís@uaslp.mx