



**“Masculinidades: las posibles formas sobre ser niño en
la Escuela de la Bachoco, el caso de 4ºA”**

TESIS

**Que para obtener el grado de
Maestro en Antropología Social**

**Presenta
Edgar Isaac Martell Castillo**

**“Masculinidades: las posibles formas sobre ser niño en
de la Escuela de la Bachoco, el caso de 4ºA”**

T E S I S

**Que para obtener el grado de
Maestro en Antropología Social**

**Presenta
Edgar Isaac Martell Castillo**

**Director de tesis
Dr. Mauricio Genet Guzmán Chavéz**

**Codirector de tesis
Dr. Juan Manuel Guel Rodríguez**

Índice	
Índice de gráficas	4
Índice de tablas	4
Introducción	9
Capítulo I. Un lienzo teórico sobre masculinidades: las pintoras del feminismo postestructuralista y sus acuarelas de conceptos	27
Introducción.....	27
1.1.- Dibujando el género.....	28
1.2.- La pintura del pacto patriarcal: del poder y el género a la masculinidad.....	32
1.3.- Teoría Social de Género	40
1.3.1.- Las masculinidades y los colores de las epistemologías del sur.....	48
Consideraciones finales del capítulo.....	54
Capítulo 2. El territorio y escuela: el lienzo donde se dibuja la niñez.....	56
Introducción.....	56
2.1.- El contexto social: El Aguaje 2000 y las colonias vecinas	57
2.2.- Escuela Primaria Vespertina José Mariano Jiménez: “la escuela de la Bachoco” .	65
2.2.1.- La Dirección, el colegiado de la institución y los maestrxs de 4ºA.....	67
2.2.1.1- El colegiado docente	70
2.2.3.- El maestro Isaac y la maestra Abi, ¿Nuestro grupo?.....	72
Consideraciones finales del capítulo.....	77
Capítulo 3. ¿Cómo nos hacemos niños, cómo nos hacemos hombres?	82
Introducción.....	82
3.1.- El salón y la cancha: ¿Un territorio donde se dibuja la hegemonía?	83
3.2.- Algunos caminos hacia la masculinidad: Ser o hacer(se) niño(s)	91
Consideraciones finales del capítulo.....	106
Capítulo 4. El juego: del salón de clases y los medios digitales #YouTube #TikTok #Instagram	109
Introducción.....	109
4.1.- Los colores del poder en y desde el juego: el cuerpo como dispositivo	110
4.2.- Los actores de los medios digitales: youtubers + tiktokers = gamers.....	117
4.3.- ¡Quiero ser como él! El cuerpo masculino sujetado al cánon de belleza ideal	124
4.3.1.- ¿A quién sigues en instagram?.....	124
4.3.2.- Ser guapo ¿romper o reafirmar los cánones de belleza masculinos?.....	128
Consideraciones finales del capítulo.....	131

Consideraciones finales.....	134
Bibliografía.....	145
Anexos	151

Índice de gráficas

Figura 1. El género: la propuesta de Scott	30
Figura 2. El patriarcado	39
Figura 3. Una tipología de las posibles masculinidades.....	42
Figura 4. Características de las masculinidades.	48
Figura 5. Las masculinidades: perspectivas del sur.....	50
Figura 6. El pacto patriarcal, el poder y las masculinidades.....	54
Figura 7. La intersección de las masculinidades.	107
Figura 8. Los YouTubers y TikTokers (2023).....	122
Figura 9. Los influencer de instagram.	126

Índice de tablas

Tabla 1. Las colonias de la investigación	58
Tabla 2. Tipos de familia de lxs niñxs de 4ºA.	63
Tabla 3. El colegiado de la escuela de la Bachoco	71

Con todo mi cariño, a Stephanie, Brenda, Paloma, Emiliano, Kevin, Marco, Diego, Alexander, América, Perla, Carlos, Zulema, Cruz, Vladimir, Lesly, Dylan, Rocío, Cristian, Brandon, Alexis, Erick, Martha, Génesis, Eduardo, Nicole, Abigail, Abril, Mateo, Alisson, Ángel, Josué, Danna, Tadeo, Fabritzio y Gael, por ser niñxs maravillosxs e increíbles.

A todos los niños que están construyendo su(s) *masculinidad(es)* en los márgenes, al niño, niña, niñx que está dentro de cada personx interesadx en los estudios de género de los hombres y la(s) *masculinidad(es)*, deseo que esta investigación sea tan valiosa como lo fue para mí, que contribuya a futuros trabajos académicos o independientes.

Y finalmente, a todxs las disidencias, a quienes creemos y sumamos esfuerzos para dismantelar el patriarcado y la academia blanca, hegemónica, supremacista, capitalista, racista, clasista, sexista, misógina, lgbtiqfóbica, pues aunque el deseo de una sociedad sin etiquetas parece ser utópico, también constituye la motivación permanente para trabajar, luchar y hacer que sea posible.

Agradecimientos

Es momento de agradecer a cada personx que formó parte de esta investigación, por compartir conmigo su pasión y sabiduría en las conversaciones que tuvimos y que me acercaron a los estudios de *género* sumando de múltiples formas a este trabajo académico y a mi camino como investigador novel, conocerlxs a todxs ha sido un placer.

Al Dr. Mauricio Genet Guzmán, por tomar la dirección de esta tesis, por sus aportaciones críticas durante mi estancia en el Colegio de San Luis, por fortalecer este trabajo desde su mirada antropológica, por sembrar en mí nuevas inquietudes y por creer en el *lenguaje incluyente no sexista*, estoy seguro de que esta investigación nos ha trastocado a los dos.

Con especial aprecio al Dr. Manuel Guel de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, por aceptar ser el codirector de este trabajo, por creer en mí, por tus recomendaciones, confianza y compromiso, ha sido un trayecto de aprendizaje constante que agradezco mucho, es un gusto compartir el deseo de borrar los sesgos de *género* de la escuela.

Al Dr. Alí Siles del Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México, por creer en este proyecto académico desde el principio, te agradezco muchísimo por tus comentarios y observaciones durante cada coloquio pues fueron de gran utilidad para la elaboración de este trabajo.

A la Dra. Velvet Romero del Colegio de México y a las profesoras de este, nunca me había sentido como en casa en una institución académica, fue una experiencia asombrosa compartir su espacio conmigo, en especial contigo Velvet, por emocionarme en tus clases, por tu calidez intelectual, por tu comprometida lectura crítica y comentarios oportunos desde que nos conocimos, es un placer que seas parte de esta tesis.

A la Dra. Rosario Hernández, por darme tu confianza sin condición alguna, por apostarle a este trabajo cuando nadie más lo hizo, por ser la luz en mi camino académico, por tus orientaciones y enseñanzas, por ser una profesora-investigadora con un interés genuino en el aprendizaje de lxs estudiantes, gracias por todo.

A la Dra. Vanessa Guzmán del Laboratorio de Investigación: *Género*, Interculturalidad y Derechos Humanos del Colegio de San Luis, por sus extraordinarias clases sobre *género*, aprecio la infinita generosidad con la que se conduce, su escucha activa y honesto interés en el aprendizaje, sin ello, no habría sido posible crear un espacio seguro para todxs lxs que compartimos el seminario

Al Dr. Juan Miguel Sarricolea, Presidente de la Academia Mexicana de Estudios del Hombre, por el extraordinario seminario de *masculinidades* que compartimos, mi agradecimiento enorme por el tiempo invertido en tu asesoría hacía mi investigación, cada una de tus recomendaciones fueron fundamentales en la escritura de este trabajo.

A la Mtra. Carmen Hernández, directora de la primaria José Mariano Jiménez, por todas las facilidades otorgadas durante la investigación, a la maestra Abi, por permitirme conocerla durante mi estancia en el salón de clases y hacer posible mi permanencia con todos los claroscuros que pasamos juntxs, sin el apoyo de las dos esto no habría sido posible.

A las familias de lxs niñxs, por su participación en la investigación, por compartir conmigo sus historias, por depositar en mí su confianza, por su honestidad, por su disposición y todas sus atenciones.

A ustedes niñxs (aunque ya tienen la tesis dedicada), gracias por hacerme parte de su mundo, de su grupo de amigxs, de su día a día, por hacerme reír tanto, por verme y tratarme como uno de los suyos, por compartir conmigo todas las adversidades a las que se enfrentan durante la materialización de su identidad, por recordarme lo asombroso y también lo difícil que puede ser la niñez; siempre me inspiraron sin darse cuenta, deseo poder seguir siendo el profe que escucha, se interesa, se preocupa y toma decisiones para el desarrollo de una plena e inolvidable infancia, lxs quiero mucho.

A todas las teóricas feministas, a las radicales del pasado y del presente, por ser el contrapeso necesario del movimiento feminista, a todas las feministas ilustradas del presente que continúan deconstruyéndose e invitan a otras mujeres, a todos los hombres y a las disidencias a hacerlo juntxs, sus esfuerzos intelectuales, trabajos académicos, activismo, y resistencia, han sido la inspiración para forjar los bastiones que sostienen esta tesis.

Finalmente, agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías por el financiamiento para realizar mis estudios de Maestría y al Colegio de San Luis A.C.

Introducción

*¿Dónde está la mirada de esas otras, de esos otros, de esos otros que nos encontramos cotidianamente con sus risas, con sus sueños, sus utopías, sus colores, sus géneros, ¿dónde están?, ¿qué es lo que está pasando con nuestras investigaciones? ¿hay que aprender de nuevo?, Sí, hay que aprender de nuevo.
Irene Vasiliachis de Gialdino (2006)*

¿Qué “*trend*” en investigación es lo de hoy para un abordaje metodológico que respete y celebre la diversidad paradigmática con ética y reflexividad?, Vasiliachis (2006), se pregunta también ¿qué hay de nuevo en la metodología cualitativa? y responde que nada y todo a la vez. Entonces, ¿qué aspectos son importantes considerar para construir un aparato teórico-metodológico sí no hay nada nuevo que no se haya creado o construido a partir de la profundización, métodos, estrategias, tradiciones y técnicas propias de la investigación, y sí lo nuevo, acepta la necesidad de modificar los presupuestos ontológicos acerca de la identidad del ser humano, acerca del componente esencial y existencial de esa identidad, y de la construcción cooperativa del conocimiento en las ciencias sociales?

En gran medida, las preguntas anteriores han originado otras interrogantes en la construcción de este trabajo académico, ¿saber quién soy y qué habilidades y conocimientos tengo para la investigación?, ¿cómo y qué es lo que debo aprender?, ¿qué literatura debo buscar, leer y revisar?, ¿cuáles son mis ejes rectores epistemológicos y éticos?, ¿cuál es mi capacidad de autocrítica para generar posibilidades de aprendizaje?, ¿cuál será el proceso más desafiante en este camino, la reflexividad o la propia investigación como estilo de vida? Estos cuestionamientos son los que me han orientado en la realización de esta propuesta investigativa, cuyo tema central versa sobre la construcción de las *masculinidades* en la etapa formativa de niños que cursan la primaria en la capital de San Luis Potosí.

En respuesta a una de las anteriores preguntas planteadas, mi posicionamiento como investigador novel y apasionado por los estudios de género de los hombres y las *masculinidades*, hace importante mencionar el interés personal por presentar esta tesis con un *lenguaje incluyente no sexista*, pues considero que el uso del *masculino genérico* contribuye a legitimar la subordinación de mujeres, personas feminizadas y no binarias, desplazándoles a los márgenes del *lenguaje científico* e incluso provoca un efecto de invisibilidad.

En relación con el argumento previo, es importante señalar que la estrategia utilizada para la escritura y lectura de esta investigación, consiste en el uso de la “x” en el plural de los sustantivos, y para referirme de manera específica a los niños o a las niñas, emplearé explícitamente dichas palabras en caso de ser necesario con el propósito de evitar confusiones y un mejor entendimiento; si bien esta decisión forma parte de la estrategia metodológica, la cual se describirá con detalle en párrafos posteriores, es necesario puntualizarlo desde ahora.

En ese sentido, dicha decisión también significa una atenta invitación académica-política a cualquier personx que se acerque a este trabajo académico para abrazar la disrupción, interrumpir, sorprender, emitir y contribuir a la creación de nuevas formas de estar en el mundo y de apropiarnos de él (Chaparro Martínez, 2022), como atentamente se detalla en la *epíloga* del *Antimanual de la lengua española para un lenguaje no sexista* que escribe la autora.

Hasta hace un par de décadas, el estudio de los hombres desde una perspectiva de *género* se encontraba en ciernes. Sin embargo, algunas teóricas feministas, tomaron la iniciativa y comenzaron a cuestionar y considerar el análisis del hombre con elementos sociológicos, antropológicos y filosóficos para abordar el estudio de los hombres o “*men’s studies*”, como se les llama en inglés. Dichos esfuerzos académicos lograron

establecerse en las ciencias sociales, y aunque existe una diversidad de términos que adquieren estos trabajos, en México, Nuñez (2005), comenzó a referirse a las investigaciones de esta tradición académica como *Estudios de género de los hombres y las masculinidades*.

La diversidad de ejes temáticos que se atestigua en dicho campo es muy extensa, se encuentra legitimada en artículos, libros, tesis, manuales educativos e incluso redes de investigación como la *Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres*. La riqueza epistemológica de toda esta producción académica es amplia, sin embargo, todavía son pocas las investigaciones donde se encuentren documentada la temática de *masculinidades*, infancia y la escuela.

En dicha literatura se identifica que una gran parte de las investigaciones en México, nuestra América¹ y España, dentro de las categorías *género*, *masculinidades* y educación básica, están orientadas en varios sentidos, estudios comparativos sobre la percepción y concepción de la categoría *género*, la construcción de la identidad de *género*, las prácticas de socialización asociadas a la *masculinidad* y las que son consideradas no hegemónicas, la metodología de enseñanza en *género*, y, acerca de las interpretaciones sobre el cuerpo, la sexualidad y el *género*.

Referente a la percepción de roles de *género* en la escuela, Amor et al. (2013), realizan un estudio comparativo en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, que explica la tendencia de lxs niñxs de primaria de una escuela privada y una pública hacia la existencia de roles de *género* y comportamiento a partir de las condiciones económicas. En este

¹ Nuestra América. Para José Martí el término *Nuestra América* sugiere una reapropiación de identidad de la cultura de los países hispanoamericanos, como una forma de resistencia al *tigre de afuera*, refiriéndose al imperialismo de Estados Unidos de América sobre otras latitudes, planteando a lo largo de este ensayo que lleva por nombre el mismo término, la necesidad de conocer y profundizar en la identidad latinoamericana, así como de la difusión de ideas y conocimiento desde dichas geografías (Martí, José, *Nuestra América*. La Revista Ilustrada de Nueva York, Estados Unidos, 1891).

mismo sentido, Ezquerria y Montenegro (2022), realizan un trabajo en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, acerca de las concepciones sobre *género* y sexualidad en educación popular y la relación con el contexto no escolar, identificando asociaciones del binarismo de *género* construidas por las niñas y por los niños con cierta prioridad a vincular la sexualidad y el género en torno a cuestiones femeninas, asociadas a la idea de mujer cisgénero.

En ambos trabajos, los aportes de lxs autorxs ayudan a comprender la construcción de la identidad de *género* y los roles asociados a ella, así como la influencia que tiene el contexto en cada caso, por un lado un espacio escolar formal y por otro, uno no formal. Sin embargo, en estos trabajos hace falta explicar de manera específica cómo influye ese contexto social directamente en la materialización de la *masculinidad* de los niños.

Por otro lado, Cervantes y Chávez (2021), realizan una investigación en la Ciudad de Puerto Vallarta, Jalisco, sobre el origen y la evolución de la identidad de *género* de niñas y niños en la infancia, y muestran que, entre la edad de 6 y 11 años, la influencia escolar es determinante para categorizar estereotipos masculinos y femeninos, pues emergen conexiones derivadas de las exigencias académicas. En este trabajo, se señala la influencia del espacio escolar en la construcción de esos estereotipos, más no de manera específica sobre cómo es que se comienza a construir la *masculinidad* en los participantes.

En el trabajo de Ceballos (2011), quien realiza una etnografía en dos secundarias del Principado de Asturias, España, sobre la construcción de la identidad de *género* masculina en los centros de educación y su relación con la sexualidad en el contexto de la enseñanza formal, los resultados muestran cómo lxs escolares interpretan la *masculinidad* en contra de todo principio y símbolo relacionado o colindante con la homosexualidad y la feminidad.

Además, en la investigación se refieren datos cualitativos para tipificar las distintas *masculinidades* observadas en ambas instituciones, basadas en las propuestas por Connell, y formulan y muestran diferentes perfiles que responden de forma precisa a cada realidad estudiada. Aunque en las dos escuelas fue posible observar esta tipología, las posibilidades en la construcción de su *masculinidad*, la autora señala que varía de acuerdo con la apertura y cultura escolar en cada una, profundizando poco en la relación que los lugares de residencia pueden tener en dicho proceso.

Algunas investigaciones sobre *masculinidades* como la de Cazañas y Gutiérrez (2022), en una primaria pública del Estado de México, cuyo interés central aborda las prácticas de socialización violentas en la vida cotidiana, encuentran que el patio escolar es un lugar donde los niños ratifican los cánones de la *masculinidad* hegemónica por otros interlocutores que continúan validando ideas, conductas, percepciones corporales, cualidades de varón, desde los contextos que provienen y que en este nivel educativo deben afianzar, pero queda pendiente profundizar dónde y cómo materializan su *masculinidad* los niños que no operan bajo el modelo hegemónico.

La investigación académica de Torres (2023), acerca de los desafíos de la *masculinidad* hegemónica en una escuela secundaria de la Ciudad de México, es un referente clave en la literatura sobre *masculinidades*, pues devela cómo las prácticas de socialización de estudiantes hombres no hegemónicas (comportamiento poco masculino, expresión de la creatividad, participación activa en clase y orientación sexual), representan manifestaciones que sugieren el deslizamiento de la *masculinidad* hegemónica en el espacio escolar, pero en consecuencia, los lleva a ocupar la periferia de la escuela, lo que representa un problema para la institución al considerar estas prácticas como “incidencias” que deben ser atendidas.

El estudio, demuestra la influencia directa de la escuela en la construcción de la *masculinidad* hegemónica pues ejerce recursos, estrategias, instrumentos e incluso sujetos para vigilar la heteronormatividad escolar y mantener el orden social de la estructura escolar, y aunque dichos hallazgos son reveladores, no hay que pasar por alto que los participantes son adolescentes, por lo que valdría la pena cuestionar dos aspectos, el primero, si este sistema de vigilancia heteronormado opera en el nivel de primaria, y segundo, que le permite influir directamente en la experiencia de construcción de ser hombre.

Sobre el mismo tenor educativo, la propia Connell (2001), realiza un trabajo acerca de cómo se educa a los muchachos en la escuela, una investigación sobre la *masculinidad* y estrategias de género, refleja el potencial de la institución como un dispositivo para construir la *masculinidad* a partir de cuatro tipos de relaciones, la primera, con el poder, que implica supervisión y patrones de dominación, acoso y control, la segunda, división de trabajo, se refiere a la tendencia de concentrar en la enseñanza de determinados contenidos para las mujeres y los hombres, la tercera, patrones de emoción, y la cuarta, simbolización, aluden al tipo de comportamiento y el código de vestimenta y lenguaje de acuerdo al género.

Los hallazgos en este trabajo, develan la capacidad para hacer y rehacer el *género*, y el impacto que tiene esa capacidad sobre la construcción de la *masculinidad* de forma irreflexiva y rudimentaria, además, demuestra que los hombres no son un grupo homogéneo, es decir, la *masculinidad* varía y cambia, afirmando que las prácticas escolares dentro de la escuela pueden tener efectos masculinizantes fuertes, por lo que sería importante contrastar si las escuelas que no cuentan con un plan académico con perspectiva de género, el efecto de estas condiciones es el mismo.

Al respecto de las instituciones, Martínez y Solís (2009), analizan las percepciones e interpretaciones de un grupo de alumnxs sobre el cuerpo, la sexualidad y el género, de acuerdo a las vivencias en la familia y la escuela, afirmando que en estos dos espacios se construyen las significaciones de ser hombre o mujer, que permite vislumbrar procesos orientados a reproducir los esquemas de género. Lxs entrevistadxs, además, comparten su concepción sobre la escuela, es decir, la perciben como el espacio de intercambio de experiencias y vivencias con lxs demás estudiantes, aunque reconocen el poder y la autoridad que sus miembrxs representan.

En este sentido, los discursos que lxs estudiantes expresaron, señalan que en la escuela se difunde el conocimiento de diversas formas, a través de lxs profesorxs pero también entre sus pares, lo que permite que sus procesos de socialización se extiendan más allá de la familia y el salón de clases, y que su percepción sobre cuerpo, sexualidad y género sea más amplia. Sin embargo, este trabajo académico es realizado con un grupo de hombres y mujeres en edad escolar universitaria, por lo que habría que tomar las debidas precauciones al extrapolar el contexto con estudiantes de nivel primaria.

En las investigaciones presentadas, se aprecian algunos vacíos que no muestran la influencia del lugar de residencia de los niños en sus prácticas sociales de *género* en la escuela sobre la construcción de la *masculinidad*. Asimismo, está pendiente profundizar en la relación de otras agencias sociales en donde los niños, aprenden y adquieren los rasgos de su cultura, las prácticas sociales, la construcción de significados, la apropiación del cuerpo, y las habilidades sociales, emocionales e intelectuales, y recientemente, como los ecosistemas digitales, un nuevo escenario para la socialización donde aparecen una diversidad de hombres que se convierten en modelos masculinos a seguir, por lo que es fundamental continuar cuestionando la relevancia entre escuela y dichos espacios, y formular nuevas preguntas.

En ese sentido, la escuela representa el lugar propuesto para la realización de este trabajo, no sólo porque es el espacio donde me desempeño como profesor de educación primaria, si no por ser el espacio donde mis dudas empíricas sobre esta temática se complejizaron, lo que no hace casualidad encontrar el interés por *hacer investigación* en este lugar, el mismo que me llevó a cursar esta maestría en antropología social, y aunado a mis habilidades y competencias docentes entretejer espacios de forma interdisciplinaria para aprender a investigar. Además, el interés mostrado por la directora de la institución en este trabajo intelectual facilitó mi trabajo como investigador.

Para consolidar este proceso formativo de profesor investigador fue necesario realizar esta propuesta no sólo a partir de la revisión del estado del arte en la temática de *masculinidades*, sino también desde el marco de mi propia actividad docente en la institución que trabajo, es decir, con el grupo de niñas de 4ºA de la escuela primaria José Mariano Jiménez, ubicada en la Colonia El Aguaje 2000, en plena periferia sur del municipio de San Luis Potosí.

Al fungir como titular del grupo, mi práctica pedagógica se debe fundamentar en los planes y programas de estudio, los cuales incorporan la *perspectiva de género* como uno de los bastiones para asegurar una educación integral, que complejiza su alcance en la praxis pedagógica, pues el contexto de esta escuela en particular, está atravesado por una diversidad de desigualdades.

A pesar de la suma de esfuerzos en alianza con la figura directiva con el propósito de garantizar acciones de fortalecimiento y respeto irrestricto a la dignidad, la igualdad y la equidad de *género*, desdibujar las desigualdades, que originan las discriminaciones implica un análisis y una continúa reflexión sobre los alcances desde las diversas dimensiones que constituyen la escuela (institucional, territorial, económica, social y cultural).

Dichas dimensiones articulan múltiples aspectos, por ejemplo, las normas escolares, la formación y práctica docente, asimismo, los lugares de residencia y procedencia de lxs niños, y sus propias prácticas de socialización, por lo que consideré necesario realizar una crítica hacia mi praxis, y como primeras acciones afirmativas la incorporación de la perspectiva de *género*, con la intención de reconocer los logros y desafíos a partir de su implementación.

En el proceso de análisis de las acciones en el aula como implementación del lenguaje incluyente, el reconocimiento de la diversidad, la igualdad de participación entre niñas y niños en clase, y el fomento de la autonomía, se develaron aspectos que no habían sido suficientemente analizados. El primero, fue la relación de otros entornos de socialización con la escuela, es decir, la influencia que tienen los lugares de residencia/procedencia de los niños durante la materialización de su *masculinidad*, cómo se hacen hombres, si únicamente se restringía a hacerse con otros hombres o si el papel de las mujeres en este proceso tenía relevancia alguna.

Otro aspecto, relacionado a sus procesos de socialización que había pasado por alto, era la organización social, es decir, cómo los niños configuran sus relaciones intrapersonales en el salón, porque la mayoría de los niños se separan de las niñas, y se sientan en las primeras filas cerca de la puerta, del escritorio o enfrente del pizarrón, porque sólo un par de chicos se sientan cerca de las chicas, incluso, porque uno de ellos ocupa un mesabanco al centro de todas ellas.

Un aspecto más se refiere a sus prácticas de socialización durante la hora del recreo; un tiempo que para algunxs niñxs significa un descanso, el momento para la diversión, o el lapso para comer sus alimentos, pero que para algunos niños representa el desafío de buscar un espacio seguro y una actividad distinta a las que son comunes observar en la escuela, como jugar fútbol, una actividad asociada con la *masculinidad* en

la institución, que además, está normada por las reglas de la institución y en general como un rasgo sociocultural del contexto.

Finalmente, una consideración importante es el uso de las redes sociales que lxs niñxs manifiestan utilizar para interactuar entre ellxs mismxs y con distintos chicxs de la escuela, incluso de otrxs que no pertenecen a la institución, como vecinxs o familiares, y la influencia que tienen algunxs de las figuras de dichos ecosistemas digitales durante la materialización de su identidad.

Al darme cuenta de ello, me dediqué a observar qué actividades realizan los niños que prefieren no jugar fútbol con el gran bloque que sí lo hace, o con los otros niños que realizan juegos de actividad física, y que precisamente son los mismos chicos que se sientan con las niñas en el salón de clases. Logré observar entonces que en ocasiones estos niños también prefieren socializar con las chicas durante el recreo, pero buscan espacios donde no sean vistos con facilidad, como en la parte trasera de algún salón o detrás de los árboles que se encuentran alrededor de la escuela.

En otros momentos, me percaté de que algunos prefieren quedarse en el salón o pasar su tiempo en la biblioteca, incluso en diversas ocasiones algunos de ellos me preguntaron sí podían pasar su recreo conmigo, proponiendo que comiéramos en alguna banca de la escuela donde espontáneamente surgía la conversación sobre su familia, otrxs amigxs o sus vecinxs, o de temas que ellos proponían.

Entonces, las interrogantes que me hacía, ¿qué dificultades implica la construcción de una *masculinidad* en el espacio escolar?, ¿cómo y cuáles entornos tienen mayor influencia en su configuración como niños y hombres?, ¿con qué recursos cuentan durante sus prácticas sociales de *género* para construir su identidad en la institución?, me permitieron formular la pregunta para este trabajo, ¿cómo se construyen las

masculinidades a través de los procesos de socialización en la escuela en los niños de cuarto año?

La interrogante me hizo reflexionar acerca de los estudios académicos que abordan la construcción de la *masculinidad* en la escuela, y profundizan en los intereses de los niños y en sus procesos de socialización, así que motivado por dicha pregunta comencé a construir el aparato metodológico.

En el proceso, fueron escasos los registros encontrados en la trayectoria que han tenido los estudios de *género* de los hombres y las *masculinidades* sobre cómo y de qué manera influye la normativa escolar, las perspectivas y la práctica de lxs docentes, el lugar de residencia y permanencia de lxs niñxs, y, además, sus interacciones en y con los medios digitales durante la configuración de identidad masculina expresada en el ámbito escolar. A partir de dichas consideraciones se plantearon las siguientes preguntas para la investigación:

1. ¿De qué manera influyen las condiciones de la escuela y los lugares de residencia en la construcción de las diversas formas de *masculinidad* entre niños de 8 y 9 años en una escuela primaria de la periferia sur de San Luis Potosí?
2. ¿Qué características se identifican en las diversas *masculinidades* presentes en los niños de una escuela primaria de la periferia sur de San Luis Potosí?
3. ¿Qué impacto tienen en las prácticas sociales de *género* de estos niños las redes sociales y las figuras masculinas que aparecen en esos ecosistemas digitales sobre la materialización de su *masculinidad*?

Dichas interrogantes me permitieron establecer un objetivo general que pretende analizar las prácticas de socialización entre pares de una escuela primaria a fin de reconocer los

procesos de materialización de las *masculinidades* en los niños de cuarto grado de primaria de la periferia sur de San Luis Potosí. A partir de este y las interrogantes de investigación, se han plantearon tres objetivos específicos para el desarrollo de este trabajo académico:

1. Describir los contextos de procedencia-residencia de los niños de cuarto año para explicar el impacto que esto tiene en sus formas de socialización escolar. Además, identificar y caracterizar las condiciones de la escuela, los espacios de socialización y las dinámicas cotidianas donde ocurren las interacciones entre los estudiantes.
2. Analizar las prácticas de socialización masculina entre los niños en la escuela a fin de identificar las especificidades de las diversas *masculinidades* presentes en los niños de cuarto grado.
3. Analizar cómo influyen las redes sociales y las figuras masculinas que aparecen en ellas en la materialización de las *masculinidades* de los niños.

Para lograr dichos objetivos, se planteo realizar este trabajo antropológico cuyo período de campo comprendió del mes de febrero de 2023 a mayo del mismo año, elegí dos estrategias metodológicas, la etnografía y la realización de entrevistas semiestructuradas.

En la primera de éstas, fue importante para mí no perder de vista que “hablar de investigación de y para los niños y promover una investigación con los niños, significa reconocer su protagonismo en los procesos de transformación de su entorno” (Gaitán, 2006, p. 23, citado por Del Morán-Espín, 2017), por lo que además de utilizar la técnica etnográfica de observación participante, decidí aplicar también la técnica de elaboración de mapas, que detallaré en párrafos posteriores, y de esta manera hacerlos copartícipes en este proceso investigativo.

Así, el trabajo de campo se concentró mayormente en observar cotidianamente a los niños durante la jornada escolar en todos los espacios donde socializan, es decir, en los honores a la bandera, en las clases con la docente titular, en la clase de educación física, en la clase de inglés, en el recreo, y en los actos cívicos que la institución lleva a cabo (festivales y conmemoraciones), y así como tomar registro de ello en un cuaderno de notas.

Es relevante señalar que si bien el hilo argumental del presente trabajo versa sobre la construcción de su *masculinidad* de los niños a través de sus procesos de socialización en la escuela, también es importante considerar la influencia que tienen las condiciones materiales de sus lugares de residencia donde los niños socializan antes y después del espacio escolar, por lo que en distintas ocasiones, realicé diversos recorridos por las colonias donde viven, y en las que se mueven de manera cotidiana. Observé y tomé notas sobre las particularidades de los espacios de convivencia en cada asentamiento pues son lugares donde lxs niñxs viven su cotidianidad fuera del espacio educativo.

La estructura del diario de campo comprendió el registro de lo observado en el salón de clases, dentro y fuera de la escuela. Durante su redacción y constante relectura, tuve la posibilidad de concentrar un listado de preguntas específicas para aplicar la segunda técnica, que fue utilizada para darle la voz de una forma más particular a los niños, quienes son los actores principales en la investigación.

Debido a la naturaleza de su participación, las entrevistas previamente fueron autorizadas por las mamás, papás o tutorxs en una reunión extraordinaria realizada el 14 de marzo de 2023 (ver anexo 1), en ella se informó que dichas entrevistas serían grabadas en audio para fines y usos prácticos, y la información compartida sería utilizada única y exclusivamente para la investigación. Además, de que se realizarían en la biblioteca de la escuela durante la jornada escolar sin interferir con sus actividades académicas.

El guion de preguntas se diseñó en cuatro dimensiones, la social y cultural, la familia, la escuela y el *género* y la *masculinidad* (ver anexo 2), y se aplicó en un solo bloque de veinte a treinta minutos aproximadamente; dicho instrumento me orientó para generar una conversación con cada unx de lxs niñxs sobre los significados, las dificultades y las implicaciones de la construcción de la *masculinidad*.

Esta parte de la investigación fue fundamental, pues en ella me fue posible escuchar todo lo que lxs estudiantes tenían que decir sobre sus propios procesos de socialización, aunque se entrevistaron a las niñas para conocer la relación en lo que respecta particularmente a la construcción como niños y hombres en el espacio escolar, sólo en algunas de ellas su discurso se vincula a explicar cómo y de qué manera influyen ellas y la escuela en dicho proceso.

El último aspecto metodológico, que señalé anteriormente, fue la realización de un mapa, un método participativo en el que lxs niñxs realizaron un dibujo que simbolizara el mapa de su colonia, con la intención de recoger su visión y la comprensión que tienen sobre el lugar donde viven, los servicios a los que tenían acceso o no, y la información específica sobre algunos riesgos que observan en su entorno, el cual se presenta en el capítulo II.

Después de cumplir con el período de *trabajo de campo*, y concluir con la observación y el registro, las entrevistas y la realización de los mapas, me despedí de lxs alumnxs y la maestra Abi, así como de la Directora y del personal docente, dando por concluida esta etapa de la investigación. En lo subsiguiente, el análisis, interpretación y sistematización de los datos me permitieron organizar la información en cuatro capítulos y uno más sobre las consideraciones finales que dieron como resultado esta tesis que, a continuación, describo.

En el capítulo 1, abordo las bases teóricas de los estudios sobre *masculinidades* y el entramado de conceptos asociados desde el feminismo postestructuralista. Retomo y explico los planteamientos que distintas autoras y mujeres feministas han planteado para abordar y explicar las *masculinidades* a partir de los estudios de *género*, así como a dos autores cuyas aportaciones epistemológicas sobre el poder y la dominación masculina son un precedente fundamental para entender todo el complejo entramado que antecede el abordaje de la temática de mi interés.

El capítulo 2, *El territorio y la escuela: El aguaje 2000 y las colonias vecinas*, está dedicado a la presentación histórica-geográfica del lugar donde se llevó a cabo la investigación, es el inicio de la narración antropológica, mostrando las particularidades de cada una de las colonias de donde viven lxs niñxs que asisten a la escuela; se refiere aquí a los lugares de residencia-procedencia de quienes forman parte del grupo de 4° A, y se puntualizan las problemáticas en cada uno de estos lugares.

En este mismo capítulo se caracterizan y analizan las condiciones particulares de la institución escolar, además, se realiza una descripción sobre las normas escolares que enmarcan el funcionamiento de la escuela, la imbricación de la directora con lxs docentes, y el *rapport* de mi llegada como docente y antropólogo ante la maestra titular del grupo con el que se llevó a cabo la investigación.

En el capítulo 3, *¿Cómo nos hacemos niños, cómo nos hacemos hombres?*, por un lado, se muestra cómo la configuración y operatividad de la escuela coadyuvan a convertirla en un lugar donde se reproducen los estereotipos y roles de *género*, distintas formas de la opresión del patriarcado entre lxs niñxs y quienes ejercen la autoridad. De igual modo se caracteriza el uso del espacio, particularmente la cancha, pues el fútbol ha sido adoptado como el deporte por antonomasia, a partir del cual se definen los juegos,

las clases de educación física y otras actividades con fines recreativos, actuando como un dispositivo de poder (Segato, 2016).

Por otro lado, se presenta un análisis sobre las prácticas sociales de *género* de los niños que hace posible una categorización con el modelo de tipologías de la *masculinidad* propuesto por Connell (2019), en el que se percibe cómo observan, entienden y aprenden del mundo a materializarse como hombre y, finalmente, se elabora una reflexión sobre la intersección entre *masculinidades* que permitió identificar la dificultad de pensar a cada niño en una tipología específica, y en su lugar, entender la materialización de esta como un proceso de mayor amplitud, dinámico y de negociación permanente que da forma a la identidad masculina (Viveros, 2002).

En el capítulo 4, *El juego: del salón de clases y los medios digitales #YouTube #TikTok #Instagram*, se desarrolla una interpretación a partir de la propuesta de Foucault (2002) sobre el poder y de Bourdieu (2005) acerca de la dominación masculina. En dicho capítulo se discuten los hallazgos encontrados en las prácticas sociales de *género* de los niños durante el juego en el que fue posible observar cómo utilizan su propio cuerpo como un dispositivo de poder para la opresión hacia los demás chicos. En este mismo sentido, se recuperan los aportes teóricos de Guzmán (2019) y Segato (2016) referente al pacto patriarcal que describen en cierta medida como un acuerdo a veces no explícito, en el que los hombres permiten acciones violentas hacia las mujeres y a otros varones.

Este capítulo concluye presentando los hallazgos sobre el uso de los medios digitales como *YouTube* y *TikTok*, desde los que se construyen nuevas formas de interacción entre lxs niñxs a través del contenido sugerido por figuras emergentes de esos medios conocidas como *gamers*, es decir, los juegos en línea, que aparecen como los nuevos escenarios para las prácticas sociales de *género* que lxs chicxs están utilizando y reconfigurando debido a la influencia de esos actores digitales.

Finalmente, se presenta un análisis de la relación entre las diferentes tipologías de la *masculinidad* (Connell, 2019) de los hombres que los niños admiran (futbolistas y cantantes principalmente) y siguen a través de sus cuentas oficiales de *instagram*, el vínculo con los cánones hegemónicos de belleza masculina y su influencia en lxs chicos sobre la percepción de sí mismos y otros compañeros durante el proceso de materialización de su identidad masculina (Viveros, 2002).

En el capítulo 5, *Consideraciones finales*, se pretende realizar una reflexión y análisis sobre los principales hallazgos de la investigación de todos los capítulos que comprenden la tesis, sus implicaciones, futuras líneas de investigación, así como vacíos pendientes durante en la elaboración de este trabajo.

Por último, me gustaría mencionar las implicaciones personales en este trabajo, pues considero que la experiencia propia es el punto de partida en una investigación, y representa en cierta medida el eje argumental para realizarla, así como el significado tan profundo que motiva a poner el cuerpo y el espíritu enteramente en el trabajo. Mi interés no es sólo académico o de mi profundo amor hacia la docencia sino también como hombre, que cuestiona su *masculinidad*, sus vivencias y aprendizajes, y me exigen permanentemente repensar con un ojo crítico sobre cómo lxs niñxs responden a una socialización con una determinada carga de género.

Ese interés personal del que hablo sobre cuestionar la *masculinidad*, de manera específica desde los procesos de socialización durante la infancia, seguramente inició cuando tenía cinco años, y comencé a preguntar ciertas particularidades sobre ser niño. Un día le pregunté a mi madre por qué los niños no podíamos jugar a las muñecas, ella me respondió que eran juguetes para las niñas, y que yo debía jugar con carritos o con la bicicleta, pero su respuesta no satisfizo mi inquietud. Con el paso del tiempo continué interrogando otros aspectos como por qué debía vestirme igual que los demás chicos, o

por qué me debía gustar lo mismo que a los otros niños, y cansado de recibir respuestas similares, un día asumí, en cierta forma, ese orden establecido.

Años más tarde, durante la preparatoria, conocí a un chico que se volvió mi mejor amigo y con el paso del tiempo, platicamos de las cosas que en realidad nos gustaban, pero que ambos sentíamos no se podían decir por las normas que, a pesar de no estar escritas, sólo por el hecho de ser chicos debíamos de seguir, así, hablar de temas específicos, socializar sólo con otros hombres y jugar fútbol, fueron acciones que realicé para obtener reconocimiento y validez como hombre frente a los demás.

Las reglas institucionales también reforzaban esta ideología sobre ser hombre, al pedirnos realizar deportes específicos, vestir con pantalón o un tipo de corte de cabello. Un día decidí dejar de hacer algunas de esas cosas a pesar del temor e inseguridad que me provocaba porque pensé que sería excluido por no construir mi *masculinidad* como los otros lo hacían, no fue así, algunos de mis compañeros se mostraron respetuosos y recuerdo que pensé, ¿por qué no dejé de hacerlo antes?, así, probablemente hubiera disfrutado más mi juventud e incluso mi niñez.

Esa posibilidad de cuestionar la *masculinidad* continua atravesando distintas dimensiones de mi vida, por lo que cuando tomé la decisión de realizar la maestría en antropología social, no dude en diseñar un protocolo de investigación sobre la construcción de las *masculinidades* de los niños, las implicaciones y las intersecciones que influyen durante dicho proceso en la escuela.

Capítulo I. Un lienzo teórico sobre *masculinidades*: las pintoras del feminismo postestructuralista y sus acuarelas de conceptos

Quiero hacer visibles los distintos colores de piel, de género y sexualidad que organizan las experiencias de los hombres... y socavar la idea de una masculinidad abstracta y universal, desencarnada... busco afirmar además no sólo la diversidad y heterogeneidad de las masculinidades, sino también las desigualdades, las tensiones, las ambigüedades y las contradicciones que caracterizan las experiencias de la masculinidad.
Mara Viveros (2018)

Introducción

El enfoque teórico que propongo para esta investigación es la teoría de *género*. La idea central del concepto *género* se vincula a una complejidad temática que hace necesario entretrejer interdisciplinaria y teóricamente distintos conceptos para tratar de comprender de manera estructural el término *masculinidad*. Como se mostrará en los párrafos siguientes me apoyo en el trabajo de varias académicas, pero la aportación de Scott (2003) sobre el uso de *género* como una categoría útil para el análisis histórico se convierte en mi principal sustento teórico.

Así mismo en mi revisión sobre el género, se precisan conceptos vinculados a los estudios de género de los hombres y las *masculinidades* como el de patriarcado (Guzmán, 2014) una noción clave dentro del apartado que ocupan los estudios de los varones, en este mismo sentido, el concepto de *pacto patriarcal* que de acuerdo con Segato (2003; 2016), se encarna literalmente en el cuerpo de los hombres, además, los *estereotipos de género* que son asignados de manera diferenciada y desigual a hombres y mujeres (Leñero, 2010), así también las definiciones de *poder* (Foucault, 2002) y *dominación* (Bourdieu, 2005) como dos ejes que nos permitirán entender el tema de las *masculinidades* como un nuevo campo de estudio, y que finalmente abordaré a partir de la teoría social de *género* propuesta por Connell (2019; 2021) y Viveros (2002).

1.1.- Dibujando el género

Una cuestión preliminar de este capítulo es la explicación de conceptos clave utilizados en esta investigación, por lo que consideré necesario describir de manera pedagógica el término género como un precedente a la *masculinidad*, que se requiere historizar para entender su complejidad, sus múltiples significados en el tiempo, y primordialmente el sentido que tiene para este trabajo.

La categoría género, surge para, por y desde la historia según Scott (1986), y es posible afirmar esta premisa en el complejo argumento que la autora propone en su obra clásica: *El género como una categoría útil para el análisis histórico*, y que finalmente es necesario revisar antes de entender su propia definición. La autora refiere su primera aparición en el diccionario de lengua francesa del siglo XIX, cuya descripción remite a que no se sabe qué es género, pero que explicita la necesidad de llenar su uso gramatical y que deviene con las primeras feministas americanas.

El trabajo de esas mujeres académicas es un amplio discurso sobre el uso y manejo del término, su propuesta insistía en su acepción como una cualidad fundamental social de las distinciones basadas en sexo denotando un rechazo al determinismo biológico implícito en el empleo del término sexo, por lo que también fue utilizado para introducir una noción relacional que definiera al hombre y a la mujer en términos unx del otrx, es decir, lograr una comprensión sin estudiar por separado a uno u otra.

Ante este escenario, Davis, así como otras historiadoras (1975, p. 267, citada por Scott, 1986, p. 267), sugería interesarse por estudiar la historia de las mujeres, pero también la de los hombres, con el propósito de comprender el significado de los sexos y el género en las diferentes sociedades y períodos, y así ampliar y redefinir las nociones tradicionales sobre el significado de este concepto, pues algunas estudiosas habían comenzado a utilizarlo como un sinónimo de mujer, lo cual resultó en una aproximación

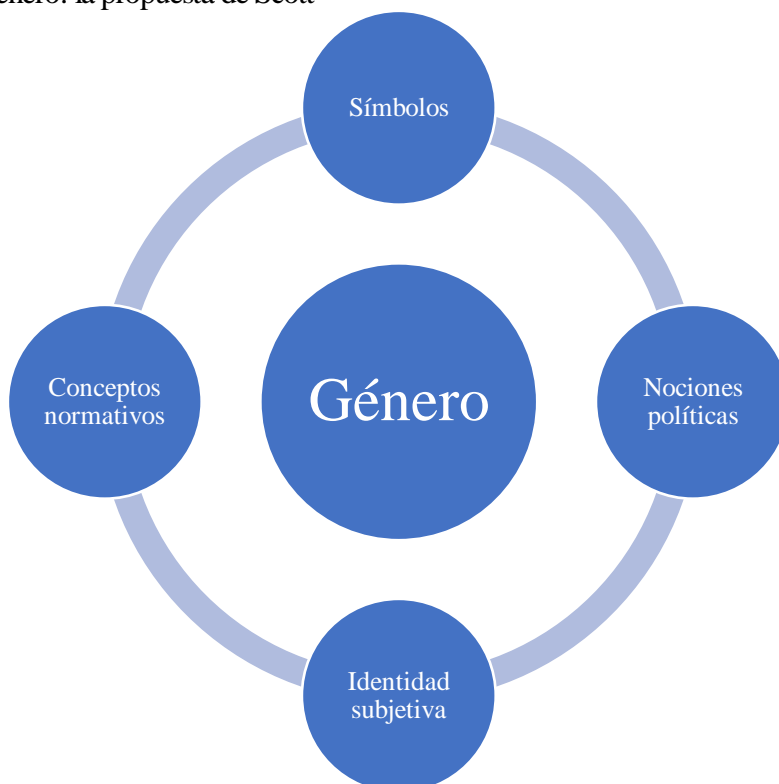
limitada y excluyente para los estudios de género y el feminismo, sin embargo, es importante puntualizar que ya existían los estudios de las mujeres o *women's studies*, con cierto rechazo.

Hasta este momento, el empleo del concepto género parecía aportar seriedad a los estudios de la mujer para lograr academizarse y se ajustaba a la terminología científica feminista. Este uso ha sido una faceta de lo que podría llamarse según Scott (1997, p. 270), “la búsqueda de la legitimidad académica de las estudiosas feministas en la década de los ochenta”, sin embargo, los debates por su significado continuaron.

Para la autora, el surgimiento del concepto género como una categoría de análisis ocurre a finales del siglo XX, y está ausente todo el conjunto de teorías sociales formuladas desde el siglo XVII, pues algunas se constituyeron bajo una lógica sobre analogías a la oposición hombre y mujer, otras propuestas referían el género como sustituto de mujer, otras lo relacionaban con la identidad sexual subjetiva, pero nunca como forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales y sexuales, lo que provocó dificultades para integrarlo al cuerpo teórico de las feministas contemporáneas.

En este momento de gran confusión epistemológica, Scott (1986, p. 289) realiza una definición que reposa sobre una conexión integral entre dos proposiciones interrelacionadas pero analíticamente distintas, la primera, “es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos”, esta proposición comprende cuatro elementos (ver figura 1).

Figura 1. El género: la propuesta de Scott



Fuente. Elaboración propia a partir de Scott (1986, p. 289).

El primer elemento, se refiere a los símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples (generalmente contradictorias), como ejemplo, Eva y María, símbolos de mujer en la tradición cristiana de occidente, pero también en mitos de luz y oscuridad, o bien y mal. El segundo, conceptos normativos, manifiesta las interpretaciones de los significados de los símbolos expresados en la religión, la educación, y la política, afirmando el significado de hombre y mujer.

El tercero, nociones políticas, se refiere a la permanencia intemporal en la representación binaria del género, es decir, el uso del género no debe restringirse por ejemplo en el caso de la antropología, al sistema de parentesco, pues se necesita una visión más amplia que incluya no sólo a la familia, sino también al mercado laboral o la escuela, pues aunque el género se construye a través del parentesco, pero no en forma exclusiva, ya que también remiten al ámbito de la economía y la política.

El cuarto aspecto, la identidad subjetiva, se refiere a las formas en que se construye la identidad con relación a las actividades, organizaciones sociales, y representaciones culturales. Con esto, Scott (1986), formula su definición de género, precisando que ninguno de estos cuatro opera sin los demás, ni de forma simultánea en el sentido de relaciones simples de causa y efecto.

En la segunda proposición que destaca Scott “el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (1986, p. 289), hace referencia a que las diferencias genéricas se estructuran en una sociedad determinada y están asociadas a posiciones que permiten mayor o menor ejercicio de poder, señalando además que el género “es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder ” (1986, p. 289), aunque no es el único campo, sí ha sido una forma persistente y recurrente de ubicar el poder en tradiciones como la occidental, la judeo-cristiana y la islámica, en las cuales lo femenino ocupa posiciones menos privilegiadas respecto a los hombres.

En este sentido es importante subrayar que los conceptos de género estructuran la percepción y la organización de toda la vida social basada en las referencias biológicas que aluden a la división sexual del trabajo y que establecen distribuciones de poder concreto y simbólico, por lo que es innegable que éste se encuentre implicado en la concepción y construcción del propio género.

Son múltiples las áreas en que puede usarse el género para un análisis relativo al poder, ya que además tiene una función legitimadora que opera de muchos modos, para muestra la construcción de relaciones sociales, o en su sentido más tradicional, en el perteneciente al estado en que la política construye al género y el género construye la política. Estos ejemplos, develan las clases de relaciones de poder que se constituyen sobre el género y las significaciones que se elaboran entre una y otra, como lo señala Scott (1986) al puntualizar que el género es el campo primario que se articula al poder.

De acuerdo con las ideas anteriores que explicitan las conexiones entre género y poder, este último concepto adquiere suma relevancia para realizar una inmersión con especial cuidado en el siguiente apartado bajo la propuesta sobre el patriarcado (Guzmán, 2014), el pacto patriarcal (Segato, 2003), los estereotipos de género (Leñero, 2010), el poder (Foucault, 2002) y la dominación (Bourdieu, 2005), antes de realizar un encuadre sobre el concepto de *masculinidad*.

1.2.- La pintura del pacto patriarcal: del poder y el género a la *masculinidad*

Para una mayor comprensión de los estudios del hombre y las *masculinidades*, es importante hacer una pausa y revisar con detenimiento y sumo cuidado algunos conceptos teóricos como el patriarcado, el pacto patriarcal, los estereotipos de género, el poder y la dominación, que se abordarán a continuación.

El poder puede ser leído, como un fenómeno, como una categoría, incluso como el eje medular de las relaciones humanas. De acuerdo con Segato (2016), en su forma fundacional y permanente el poder está representado en el patriarcado, un sistema que opera organizando y ordenando la estructura social en un modelo binario, cuya imbricada relación con el género es observable cuando éste actúa como un dispositivo de poder, el cual se revela a veces, con infinita sutileza.

Una de las tantas formas en que opera el género con el poder como consiguiente es la dominación, a través del mandato de *masculinidad* o pacto patriarcal, que se traduce en una compleja red de acciones sistemáticas que superponen lo masculino frente a lo femenino y que a su vez se traduce en la dominación naturalizada de los hombres sobre otros hombres, las mujeres como uno de los grupos vulnerables y en general de las instituciones, que sólo podemos conocer según Segato (2016), por la regularidad de algunos de sus efectos, como las múltiples violencias, la opresión o las desigualdades.

Por otro lado, Leñero (2010) apunta que los estereotipos en la teoría de género corresponden a las concepciones que se asumen sin que medie reflexión alguna, y a modelos sobre cómo son y cómo deben comportarse la mujer-femenino y el hombre-masculino, es decir, como si ya estuvieran fijadas de una vez y para siempre, como si fueran una esencia, algo inherente, inmutable y eterno, que además determinan los cuerpos, invalidando la posibilidad de compartir características de ambos modelos.

La autora coloca desde su definición sobre los estereotipos de género puntos importantes que nos acercan hacia la discusión de la *masculinidad*, como las consecuencias que han traído consigo validar este modelo dicotómico sexo-género en el cual existe una correspondencia entre mujer-femenino y hombre-masculino pues en este se encuentra una profunda desigualdad y diferencia jerarquizada de ciertos atributos que se consideran como positivos, centrales y más importantes asociados a las ideas de lo masculino y posicionan a los que se refieren a las concepciones sobre lo femenino del lado negativo, marginal y menos importante.

Esta polarización sobre lo femenino adjudicado a las mujeres y lo correspondiente a lo masculino, a los hombres, señala Leñero (2010) que se sustenta en principios de dominación y subordinación, en otras palabras, al polo masculino le corresponde dominar y al otro polo, el femenino, ser subordinado, por lo que en esta lógica, la autora precisa que no se le permite a un hombre mostrar, expresar o reconocer su debilidad ya que la superioridad de los hombres frente a las mujeres radica precisamente en dicha fortaleza y en la capacidad para controlar u ocultar la falta de resolución de ánimo o de vigor.

Los aportes de Leñero permiten identificar cómo los estereotipos de género son fabricados y construidos social y culturalmente, pertenecen a ese modelo fijo, binario y de expectativas sociales que obliga a dividir las nociones de femenino y masculino en la vida cotidiana. En este punto, es posible asociar la función de los estereotipos para

complejizar el discurso hacia la *masculinidad*, además, profundizar en las ideas en que subyace la relación de dominación y subordinación con variaciones históricas y culturales, y la valoración de la fuerza física como característica positiva asociada al poder, premisas sobre las que profundizaré a continuación.

Referente al planteamiento que se está proponiendo sobre *masculinidades*, es importante precisar que referirse al poder remite necesariamente al supuesto que señala la relación entre éste con el género en el inicio del apartado, y cómo actúa de diversas formas como un dispositivo, algunas de las cuales son tan sutiles que no se pueden apreciar fácilmente, de la misma manera, es necesario realizar brevemente algunos apuntes teóricos sobre esto.

En el estudio del poder desde una mirada sociológica, Foucault (2002) realizó un extenso trabajo sobre los mecanismos de este concepto y su funcionamiento que lo llevaron a determinar y analizar cuáles son sus implicaciones, sus relaciones y los distintos dispositivos que se utilizan para el ejercicio del poder en niveles, modalidades, ámbitos y con aristas tan distintas en la sociedad.

El autor realiza dos posibles vías de análisis y tratamiento del poder, la primera es una concepción de corte jurídico y liberal, que implica una imbricada relación con la economía a partir de la cual Foucault (2000) señala que el poder es esencialmente lo que reprime a la naturaleza, a los instintos, a una clase o a los individuos, y muestra el sistema penal como el ejemplo más abierto de manifestación de este tipo, en el que el mecanismo del poder es la represión. Un segundo análisis trata el poder bajo el enfoque dominación-represión, en el que la represión es la búsqueda de una relación de dominación, donde se enfrentan lucha y sumisión, no lo legítimo y lo ilegítimo como en el sistema jurídico.

Para Ávila-Fuentemayor (2006), el poder, según Foucault (2000), no es algo que posee la clase dominante, no es una propiedad, más bien una estrategia que opera al

excluir, impedir, ocultar; en otras palabras, el poder se ejerce, no se posee, por lo tanto, sus efectos son atribuibles a ciertos dispositivos que le permiten funcionar plenamente, un ejemplo de ello son las leyes y las normas sociales.

Foucault (2000) afirma que las normas sociales son conocidas sólo por quienes las establecen con base a ciertos conocimientos, y las leyes están hechas por unos hombres y se imponen a los demás como procedimientos para permitir, tolerar o inventar privilegios, alternativamente, se prohíbe, se aísla y se define como medio de dominación, por el cual son los hombres a través normas o leyes, quienes ejercen el poder en los espacios públicos y sus formas de represión se observan en instituciones como las escuelas, fábricas, cuarteles y prisiones.

En esta secuencia de ideas, Foucault (2000) permite observar las diferentes formas de dominación masculina sobre otros hombres y mujeres en el funcionamiento social, científico, artístico, intelectual, derivadas de la relación entre poder, represión y dominación. Referente a esta relación, Bourdieu (2005) señala que el orden social es como una enorme máquina simbólica que tiende a aprobar la dominación y se sustenta en la división sexual del trabajo y la estructura espacio-temporal, íntimamente relacionados a la *masculinidad* y la *hegemonía*².

De acuerdo con Bourdieu (2005) la dominación masculina es el mejor ejemplo de *sumisión paradójica* que persiste en las relaciones e instituciones sociales puesto que es el producto de la violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas. El autor afirma que las relaciones de dominación no se sustentan

² Hegemonía. Para Gramsci la hegemonía es la capacidad de unificar y mantener unido a través de la ideología un bloque social que no es homogéneo; al contrario, tiene profundas contradicciones de clase. La idea, es impedir que estas contradicciones estallen, produciendo una crisis en la ideología dominante y su consecuente rechazo. Crisis que coincide con la crisis política, crisis de la fuerza que está en el poder (Alvarez Gómez, Natalia, *El concepto de Hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política*. Estudios Sociales Contemporáneos, núm. 15, diciembre, 2016, pp. 152-162).

desde la conciencia, más bien se manifiestan en caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento, percepciones, hábitos persistente y espontáneos al que contribuyen agentes singulares, los hombres, y que residen fundamentalmente en unas instituciones como la familia, la iglesia, la escuela y el estado.

A propósito de las relaciones de dominación es importante retomar la idea sobre el orden social como operador de ésta, ya que éste delimita la construcción social de los cuerpos en dos categorías, hombres y mujeres, como si fueran opuestos, al mismo tiempo, “la división de las cosas y de las actividades de acuerdo a la oposición entre lo masculino y lo femenino recibe su necesidad objetiva y subjetiva de su inserción en un sistema de oposiciones homólogas” (Bourdieu, 2003, p. 20) de manera que dicha dicotomía coloca a los hombres al frente de la dominación y las mujeres asumen la situación de dominadas.

Si bien las oposiciones estructurales se imponen desde un principio masculino como algo natural en el orden social, a menudo quedan espacios para la resistencia y el cambio, por lo que Bourdieu (2003) afirma que hay que afrontar una nueva paradoja capaz de provocar el estudio de las invariantes que, más allá de todos los cambios visibles en la condición femenina, se observan en las relaciones de dominación entre los sexos y que ocupan el corazón de las luchas políticas contra todas las formas de dominación.

Para Bourdieu (2003), es a partir del orden social que las relaciones de dominación y explotación entre los sexos se inscriben en la construcción simbólica del cuerpo para producir hábitos diferenciados y diferenciadores de manera asimétrica, es decir, el cuerpo masculino es masculinizado y el cuerpo femenino feminizado, por lo que si un hombre no posee las características masculinas de dominación, es despreciado, y si realiza actividades femeninas es subvalorado, contrariamente, si la mujer desarrolla actividades masculinas es despreciada por masculinizarse y se devalúan de manera generalizada las actividades realizadas por las mujeres que antes era propias de los varones.

Por lo anterior, la posición de las mujeres en el curso de la historia y de algunos hombres que no alcanzan el perfil de dominación masculina, lxs ha colocado en una posición de subordinación, la cual ha consentido la perpetuación del patriarcado, el sistema en el que descansan acuerdos explícitos y simbólicos como el pacto patriarcal que continúan perpetuando los privilegios del hombre sobre la mujer.

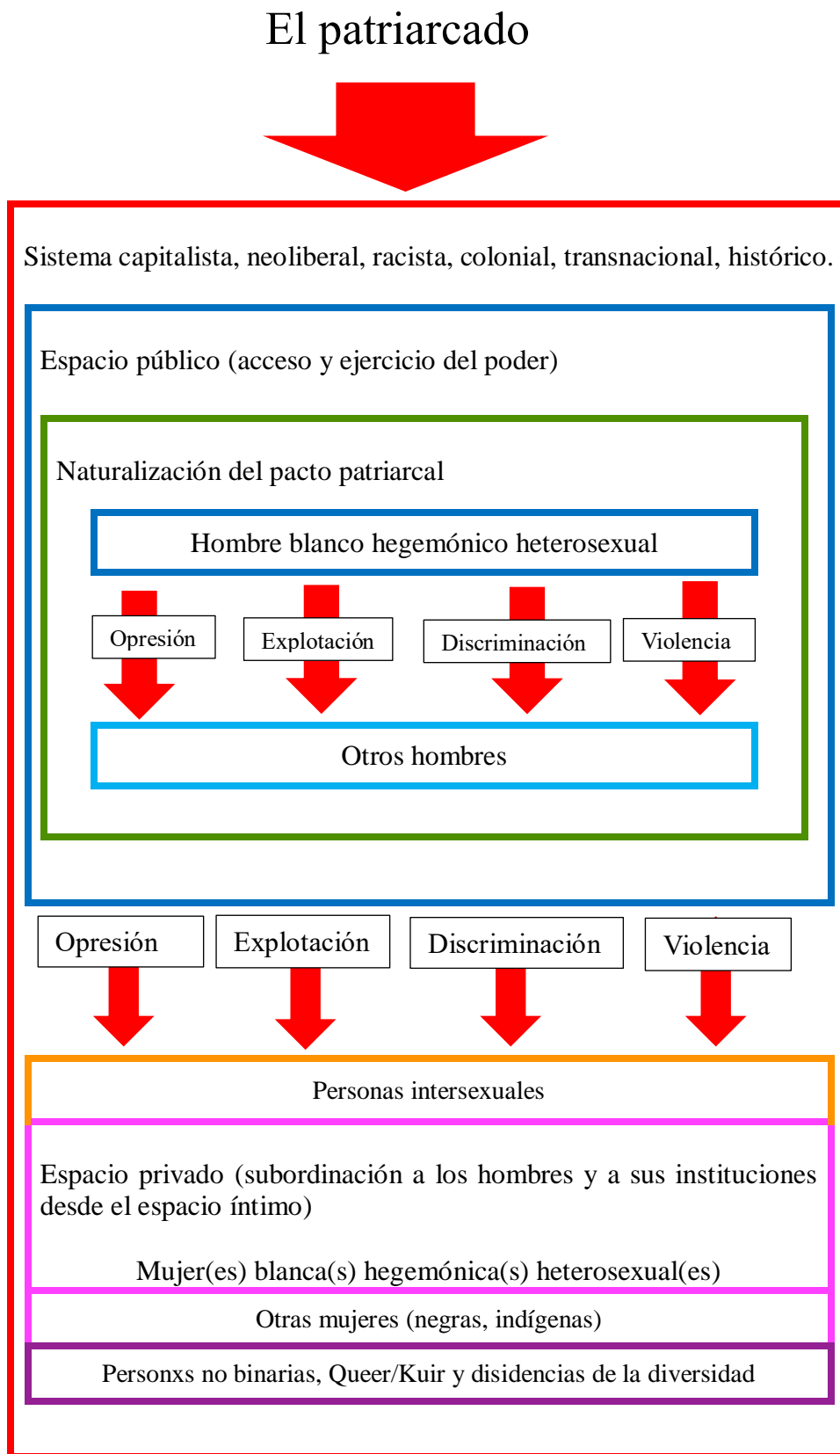
El pacto patriarcal, ha permitido que la esfera pública moderna y el espacio público sea por marca de origen y genealogía un territorio exclusivamente masculino y masculinizado, bajo el dominio del propio hombre blanco heterosexual por encima de otros hombres que no correspondan a este modelo eurocéntrico y en general de las mujeres, características que, además, actúan y se han asumido sociocultural e históricamente como lo moral, lo normal desde el ámbito de la sexualidad. Por lo tanto, poseer esos atributos convierte al hombre y a los valores androcéntricos en una carta universal, cotidiana y presente en todas las dimensiones de la interacción humana, por tanto, es considerada de mayor valor en el patriarcado (Ver figura 2).

En este sentido, para Gúzman (2019) es importante reconceptualizar el concepto de patriarcado y profundizar sobre su significado para no hablar sobre este sólo como un sistema producto del capitalismo, resultado de la colonización o una forma de racismo, sino más bien como el sistema que genera todas las opresiones, las explotaciones, las discriminaciones y las violencias que vive la humanidad y la naturaleza, y que está construido históricamente sobre el cuerpo de las mujeres.

La autora señala que los niños, las niñas y la humanidad aprende, justifica y reproduce diariamente el patriarcado en el cuerpo de las mujeres, en y desde su casa, porque es donde hay una mujer que permanentemente está explotada realizando el trabajo doméstico sin que sea reconocido cómo tal, criando a lxs hijxs y guardando silencio.

En la misma propuesta, Guzmán (2019) describe el patriarcado como el sistema capitalista, neoliberal, racista, colonial, transnacional, que no sólo oprime a las mujeres si no también a los hombres quienes viven las mismas explotaciones de clase, de raza, de género aunque de diferente manera pues su cuerpo vive privilegios como el descanso, una mejor alimentación, tiempo de ocio o diversión, mientras que los cuerpos de las mujeres y de algunas minorías de hombres no.

Figura 2. El patriarcado



Fuente. Elaboración propia a partir de Guzmán (2019) y Segato (2003).

En la figura anterior, se representa en términos gráficos un plano arquitectónico del patriarcado, y el lugar central de su protagonista, sin embargo, no es posible apreciar explícitamente el poder, ya que éste, dice Segato (2016), no es observable, se esconde para no ser accesible. En síntesis, el patriarcado es una construcción de tipo simbólico, sus huellas sólo pueden ser identificadas mediante una escucha adecuada y advertida, además, refleja también una monografía de la historia de los hombres, el proceso histórico de la *masculinidad* que es el ADN del Estado (expresado en leyes y códigos), y su genealogía masculina que se revela y vive cotidianamente.

Este breve análisis del patriarcado permitirá sentar las bases para explicar mejor lo que se entiende por *masculinidad*, desde la perspectiva de Connell (2019) en el siguiente apartado, y porque es necesario enunciar sus rasgos constitutivos que se entrelazan con el poder, para abordar de manera específica el estudio de los hombres, y comenzar a cuestionar la existencia de otro tipo de *masculinidades* sin ideología u orientación patriarcal.

1.3.- Teoría Social de Género

Para Connell (2019), la definición del término *masculinidad*, no ha quedado clara, y es difícil de definir por diversas razones, una de ellas, según la autora, se debe al carácter del concepto de género en sí, que depende del momento histórico y su carga política, pues todas las sociedades tienen explicaciones culturales del género, aunque no todas tienen el concepto de *masculinidad*, sin embargo, es posible encontrarse con los conceptos de femenino y masculino, que se basan en su contraste y oposición.

La propia Connell (2019) en su obra *Masculinidades*, presenta un análisis del concepto género que sostiene el eje argumental de dicha obra; lo describe brevemente como una de las formas en las que se ordena la práctica social, organizada con relación al ámbito reproductivo que incluye las diferencias y semejanzas sexuales corporales.

Además, señala que “el género es una práctica social que se refiere constantemente a los cuerpos y a lo que estos hacen” (Connell, 2019, p. 106), por lo que la noción de género existe en tanto que la biología no determina lo social.

La interpretación de Connell sobre el género posibilita entender que referirse a la *masculinidad*, e incluso a la feminidad (como el posible opuesto a ésta), es más bien aludir al proceso de configuración de la práctica social, por lo que visto desde esta lógica, se puede comprender la *masculinidad* y la feminidad como proyectos de género, sujetos a contradicciones internas y rupturas históricas.

Para reflexionar sobre la complejidad de la *masculinidad*, la autora propone un modelo para la estructura de género que actúe en tres dimensiones y que distinga relaciones de poder, producción y catexis. En el primero, las relaciones de poder actúan como la total subordinación de las mujeres y la dominación de los hombres, el segundo, refiere a la división sexual del trabajo, y finalmente, las relaciones de catexis, refieren a la energía emocional hacia un objeto más que al deseo sexual.

El modelo propuesto por Connell (2019), nuevamente subraya la relación del poder y el género en las prácticas, las cuales se relacionan con otras estructuras sociales, es decir, se intersectan con la raza, la clase social, la edad, la religión o la nacionalidad, lo que tiene efectos en el análisis de la construcción de la *masculinidad*, pues las múltiples relaciones que emergen de estas intersecciones, dan cuenta de que existen diversas *masculinidades*, expresadas en los hombres (blancos, negros, indígenas, o migrantes), quienes construyen su *masculinidad* sobre una escala de poder distinta.

Frente a esa diversidad de *masculinidades*, es necesario analizar las relaciones entre el poder, la hegemonía, la subordinación, la complicidad y la marginación, ya que definir la *masculinidad*, afirma Connell (2019), es construir al género de una forma

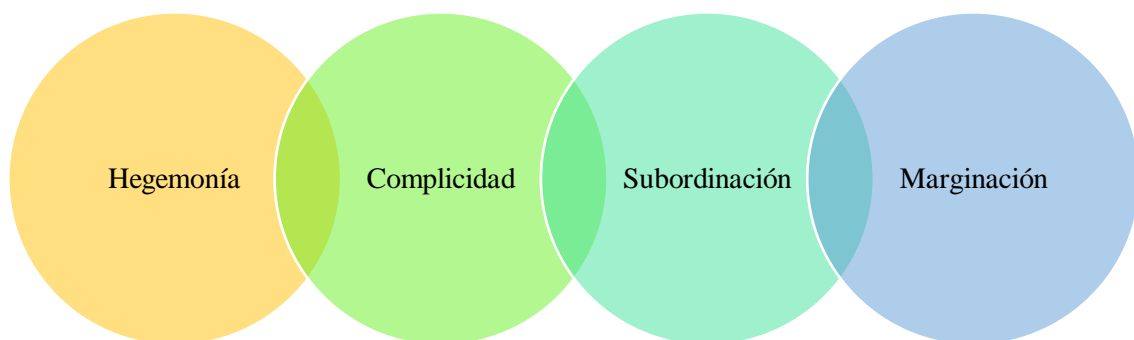
cultural específica, pero sí es posible una aproximación general al término, así, para la autora, la *masculinidad* es:

un lugar en las relaciones de género, en las prácticas a través de las cuales los hombres y las mujeres ocupan ese espacio en el género, y en los efectos de dichas prácticas sobre la experiencia corporal, la personalidad y la cultura (Connell, 2009, p. 106).

La explicación anterior sobre qué es la *masculinidad*, dibuja una ruta más amplia hacia un análisis de esas relaciones que se establecen entre el género, la raza y la clase, y entre las diversas *masculinidades*.

Es importante señalar, como lo dice la propia Connell (2019), para que este análisis sea dinámico y prevenir que colapse la multiplicidad de *masculinidades* como una tipología de personalidades, centrar la atención en las relaciones de género que se establecen entre los hombres (y entre los hombres y las mujeres, pues atrás de la crítica al binarismo, las construcciones identitarias sexo genéricas siguen imponiendo un régimen heteronormado), la hegemonía, la subordinación, la complicidad y la marginación, como se mencionó anteriormente, pues este análisis permitirá observar la tipología de *masculinidades* propuesta por la autora (Ver figura 3).

Figura 3. Una tipología de las posibles *masculinidades*.



Fuente. Elaboración propia a partir de Connell (2019).

La figura anterior, constituye un marco para comenzar a analizar las *masculinidades*. El término hegemonía, se refiere al concepto propuesto por Gramsci (citado por Connell, 2019, p. 112) al analizar las relaciones de clase, y que se refería a la dinámica cultural por medio de la cual un grupo exige y sostiene una posición de mando en la vida social, por lo que definir la *masculinidad* hegemónica como un primer tipo específico, se referiría a:

la configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta aceptada, en un momento específico, al problema de la legitimidad del patriarcado, lo que garantiza la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres (Connell, 2019, p. 112).

cuya principal característica es el ejercicio del poder, de su autoridad; no sólo en las mujeres, sino también en las infancias, en otros hombres y en general en torno a la configuración de las instituciones, por lo que este tipo de *masculinidad* se encuentra encarnada en el patriarcado.

En el texto clásico *Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto*, escrito por Connell y Messerschmidt (2021), se debate este concepto como un tipo de *masculinidad* y la legitimidad epistemológica que lo enmarca, pues según lxs autorxs, han aparecido diversas descripciones en el ámbito académico sobre la *masculinidad* hegemónica que refieren el término como la expresión del machismo y, por lo tanto, cuestionan si es necesario desaprender el concepto.

En contraste, lxs autorxs presentan la formulación y/o construcción del concepto *masculinidad* hegemónica, y la manera en que se ha entendido, es decir, la encarnación de ser hombre como la forma de reproducción y dominación de los hombres hacia las mujeres y hacia otros hombres, señalando que el término emerge en situaciones específicas y abiertas al cambio histórico.

Por otro lado, en ese mismo ensayo, lxs autorxs realizan una crítica hacia el concepto de *masculinidad* hegemónica, como el realizado en la obra *Masculinidades*, de Connell (2019), la cual cuestiona el esencialismo que opera sobre el concepto, es decir,

si se inscribe en una lógica dicotómica entre sexo y género. Una siguiente crítica, cuestiona la ambigüedad del uso, es decir, ¿quién o quiénes son los hombres hegemónicos?, ¿existe un hombre más hegemónico que otro?

Asimismo, en esta crítica, apuntan a la reificación del poder, es decir, se le asocian ciertas características negativas que describen a los hombres, y que puede volverse un sinónimo de macho. La otra crítica, radica en posicionar al hombre como el sujeto masculino, cuando lo observable son el discurso y la práctica de ser hombre.

Sin embargo, existen dos formulaciones que deben desecharse, según lxs autorxs, el modelo de relaciones sociales en torno a las *masculinidades* hegemónicas y el esencialismo con el que se le ha tratado. Ellxs proponen que lo que debería ser reformulado es el propio concepto, en cuatro áreas centrales: la naturaleza de la jerarquía de género, la geografía de las configuraciones masculinas, el proceso de encarnación social, y las dinámicas de las *masculinidades*.

Así, lxs autores se posicionan frente a los dilemas del concepto, permitiendo ver la capacidad epistemológica que tienen ciertos términos de mutar, de estar posibilitados a la crítica y de renovarse, es decir, de perder la rigidez para contribuir a una mejor comprensión no sólo del campo de los estudios de *género* (en el caso de estos, señalan específicamente el de *masculinidad* hegemónica), sino de las ciencias sociales.

Antes de referir a la siguiente tipología de *masculinidad*, es importante precisar que la subordinación según Ortner (1972) expresa una valoración cultural con sus particularidades y términos específicos en cada geografía local que coloca principalmente a las mujeres por debajo de los hombres en tres aspectos interrelacionados, el primero, la desvalorización y menor prestigio a sus funciones, tareas o medios sociales, el segundo, la inferioridad o la alternancia respecto a lo masculino, y tercero, la exclusión y subordinación respecto al ejercicio de poder.

Si bien este concepto señala que mayormente son las mujeres quienes se encuentran subordinadas, no exenta a todos los hombres de esta valoración, es decir, la subordinación puede ser encarnada por hombres y niños heterosexuales que no ostentan los principios de la hegemonía o son oprimidos por ella, así como por quienes cuyas prácticas sociales de género se asocian a la feminidad como los hombres homosexuales.

En ese sentido, el modelo de tipologías, emplea la subordinación para referirse a las bases que afirman la *masculinidad* subordinada, y que a su vez enmarca las relaciones de dominación y subordinación específicas entre los hombres, dentro de la hegemonía y su relación con la dominación cultural en la sociedad. así Connell (2019) presenta el caso de dominación de los hombres heterosexuales y la subordinación de los hombres homosexuales, como el ejemplo más importante por toda la serie de prácticas materiales que se estructuran de acuerdo al género, aunque no es el único, sí es el que ha ocupado a algunos estudiosos del género a documentarlo, desde los inicios del movimiento de liberación de los hombres, uno de los más populares el llamado “*Homosexual: Opression and Liberati6n*”, que enumera dichas prácticas.

Esas prácticas son observables incluso en la actualidad, formando parte de la vida cotidiana, entre ellas la exclusi6n cultural y pol3tica, el abuso cultural, es decir, los ataques por la derecha religiosa hacia los hombres gays, por lo menos en Estados Unidos, adem1s, el encarcelamiento bajo acusaciones de sodomía, la violencia simb6lica y explícita en la calle, que en su mayor expresi6n termina en el asesinato, y la discriminaci6n econ6mica.

La *masculinidad* homosexual no es la única o exclusiva entre las *masculinidades* subordinadas, pues cabe recordar que la ideología patriarcal sobre la jerarquía de género y la dominaci6n hace que aparezcan al fondo de esa estructura jerárquica otros hombres y niños heterosexuales, que son oprimidos bajo las mismas prácticas mencionadas, y son

señalados por términos que denotan abuso como: maricón, invertido, puto, mariposón, joto, afeminado y otro más.

Por otro lado, puntualizar sobre la complicidad, para dar nombre a la *masculinidad* cómplice, versa en distintos factores, uno de ellos se apega al hecho de que pocos hombres son los que se ajustan a la normativa estándar, es decir, la cantidad de hombres con el patrón hegemónico es relativamente pequeña, por lo que el resto, aunque no alcanza la *masculinidad* hegemónica, de cierta manera ganan con ella, al beneficiarse directamente de la estructura patriarcal, obteniendo ventajas como la subordinación de las mujeres.

Lo anterior, para Connell (2019), es el reflejo más claro de complicidad con el proyecto hegemónico, en el cual se construyen formas y relaciones para aprovechar los dividendos del patriarcado sin tensiones, sin presiones, sin riesgos y a partir de prácticas normalizadas y legítimas que fuercen al hombre para alcanzar la hegemonía, en otras palabras, este tipo de *masculinidad* se reduce simplemente a ser cómplice del patriarcado.

Es importante precisar a qué se refieren los dividendos patriarcales de manera más específica, aunque puede sorprender, algunos de ellos se refieren al matrimonio, la paternidad y la vida comunitaria, por mencionar algunos de ellos, pues suponen compromisos profundos con las mujeres, y por lo tanto pueden ejercer dominación sobre ellas.

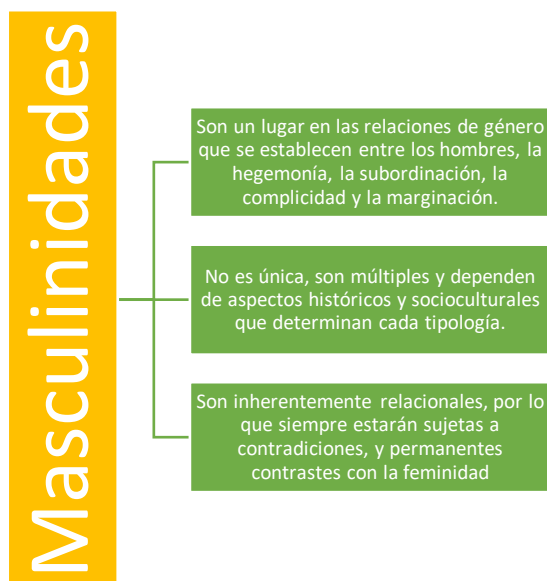
La cuarta tipología de *masculinidad*, que se relaciona directamente con la marginación, evoca la interacción del género con dos estructuras sociales particulares, la clase y la raza, que ocasiona nuevas formas de relaciones entre las *masculinidades*. Aunque Connell (2019), también se refiere en esta tipología como las *masculinidades* de la clase media, y hace alusión a la *masculinidad* obrera; ambas se configuran bajo la relación género y clase, pues debido a la dinámica social interactúan simultáneamente.

El factor racial es también parte inherente de la dinámica entre *masculinidades*, pues en el contexto de supremacía blanca, por ejemplo, las *masculinidades* negras representan roles simbólicos para la construcción de género de los blancos, y a la inversa, la *masculinidad* hegemónica entre los hombres blancos sostiene la opresión institucional y el terror físico que ha contextualizado la conformación de las *masculinidades* en las comunidades negras, mostrando el efecto de las relaciones de clase y raza en el mismo momento.

El término marginación, es la aproximación más cercana para explicar las relaciones entre las *masculinidades* de las clases dominantes y subordinadas, o de los grupos étnicos. La marginación según la autora, es relativa a la forma de autoridad de la *masculinidad* hegemónica del grupo dominante, por lo que la relación entre la marginación y la autoridad y el sometimiento puede existir también entre las *masculinidades* subordinadas.

Finalmente, Connell (2019), hace énfasis en la *masculinidad* hegemónica y las *masculinidades* marginadas, señalando que éstas no designan tipos de carácter fijo, sino configuraciones de la práctica generadas en situaciones específicas y en una estructura de relaciones mutable y la dinámica. La complejidad para definir qué es la *masculinidad*, según los postulados de la autora, se podrían resumir en la siguiente figura propuesta (Ver figura 4).

Figura 4. Características de las masculinidades.



Fuente. Elaboración propia a partir de Connell (2019).

En la figura anterior, se puede observar los entramados que hacen tan complejo entender las *masculinidades*, pues remite diversos desafíos intelectuales, lo que me hace preguntar ¿qué aportes epistemológicos son los que tratan de explicar qué es la *masculinidad?*, es decir, la mirada de Connell (2019) a partir de su teoría social de género brinda la posibilidad de abordar los estudios del hombre y las masculinidades con una tipología orientadora, sin embargo, considero que es importante sumar desde otra mirada para complejizar y lograr un mayor entendimiento, por lo que propongo revisar desde el sur la propuesta de Viveros (2002) en el siguiente apartado.

1.3.1.- Las masculinidades y los colores de las epistemologías del sur

La mirada epistemológica del sur hacia los estudios sobre lo masculino se ha interesado de manera particular en reflexionar y analizar la construcción de la identidad masculina de los hombres en nuestra América. Una de las teóricas feministas que se ha dedicado al estudio del tema es Mara Viveros, quien ha realizado profundos esfuerzos intelectuales para brindar otra perspectiva sobre los estudios de género de los hombres y las

masculinidades, resultado de su trabajo con hombres colombianos, hombres de la Abya-Yala, hombres que comparten múltiples características y similitudes.

La autora nos ofrece, ante todo, una aproximación múltiple a las *masculinidades* colombianas, a las formas de ser, de reconocerse, de ser reconocidos, desconocidos o mal conocidos, en su obra *De quebradores y cumplidores, sobre hombres masculinidades y relaciones de género en Colombia*, presenta la diversidad de varones como actores sociales y las múltiples intersecciones que se reflejan en sus cuerpos, así, Viveros (2002), reconoce tres grandes dimensiones para hablar sobre *masculinidades*.

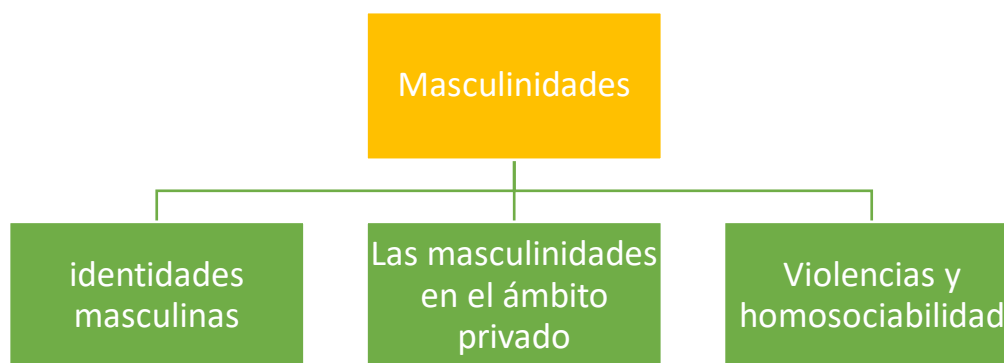
Antes de continuar con los aportes de Mara Viveros sobre este tenor, es importante enfatizar que la autora dialoga con Connell (2019) a lo largo de su obra, coincidiendo en múltiples ocasiones con ella sobre la biografía de la *masculinidad*, señalando, por ejemplo, que la *masculinidad* no es un atributo innato, ni biologicista, ni tiene un significado único.

En esa tesitura, para Viveros (2002, p.53), “la masculinidad es una categoría relacional, describe un proceso histórico tanto colectivo como individual y cuenta con un significado maleable y cambiante”, por lo que entenderla, implicaría un proceso dinámico que se construye a través de la interacción social y la experiencia individual, es decir, entre el hombre como agente social y culturalmente inscrito.

Ahora bien, regresando a las dimensiones que señala la autora como otro posible abordaje para hablar sobre *masculinidades*, ella las agrupa en tres (ver figura 5), la primera, *Identidades masculinas*, se refiere a los significados de la *masculinidad*, a los efectos del contexto en las identidades masculinas, así como a las identidades masculinas en el mundo laboral, las identidades étnico-raciales y la implicación de las masculinidades con la clase social.

En la segunda dimensión, *Las masculinidades en el ámbito privado*, sugiere acotar la discusión en tres temáticas, las representaciones y prácticas en torno a la paternidad, los estudios sobre salud sexual y reproductiva, y las fronteras o límites de la sexualidad masculina. La última dimensión, *Violencias y homosociabilidad masculina*, plantea una reflexión acerca de las distintas violencias ejercidas por hombres y sobre los espacios de sociabilidad mayormente masculinos, como lugares públicos, bares o canchas deportivas, por mencionar algunos.

Figura 5. Las *masculinidades*: perspectivas del sur.



Fuente. Elaboración propia a partir de Viveros (2002).

Para este trabajo, es pertinente señalar que las referencias de la propuesta de Mara Viveros serán las que corresponden a la dimensión *Identidades masculinas*, pues considero que este enfoque sobre *masculinidad* se ubica en un contexto más similar al de mi investigación, además, esta perspectiva de carácter exploratorio analiza el significado de ser varón y qué consecuencias acarrea el serlo en el contexto latinoamericano.

Antes de profundizar sobre la identidad, considero necesario puntualizar que en una región como nuestra América, la pluralidad de significados que tiene la *masculinidad* en razón de las diferencias de clases, también presenta distintas divergencias al interior de las clases sociales en función del nivel de educación, la edad, y los diversos contextos

culturales para evitar, como señala Viveros (2002), afirmar la existencia de una *masculinidad* negra o una *masculinidad* de la clase trabajadora.

Para entender la masculinidad, no es suficiente abordarla solo como una construcción cultural o histórica, es decir como una cuestión de género, señala Lamas (1996, citada por Viveros, 2002), sino también referirse a la subjetividad, al propio cuerpo como un hecho cultural y psíquico, y desde luego, a las implicaciones de la diferencia sexual, pues la experiencia de género de cada hombre se determina en gran medida por el lugar que ocupa dentro de las categorías clase, étnico-raciales, o generacionales de la sociedad en la que vive.

Ahora bien, es necesario definir el uso de identidad para Viveros (2002), quien citando a Castell (1997), se refiere a ésta como una fuente de sentido y experiencia, en otras palabras, la identidad, es fuente de sentido para los propios actores, y es construida por ellos mismos, mediante un proceso de individualización y autorreflexión. Dicho proceso, hace de la identidad, un elemento de cohesión más fuerte y perdurable que un rol, el cual se limita a definir funciones que están determinadas por normas estructuradas de las instituciones u organizaciones de la sociedad.

La identidad de género, entendida como el sentimiento de pertenencia al sexo femenino o masculino (Fuller, 1997, citado por Viveros, 2002), es el resultado de una construcción progresiva, cuyo fundamento se sitúa en los primeros años de vida. La autora, señala que está asociada a las interacciones cotidianas con todas las personas que rodean al niño y desempeñan un papel fundamental en su desarrollo de identidad.

Aunque existen grandes debates en torno a la identidad de género, como algo innato o como una construcción social, para Viveros (2002), la identidad masculina es un proceso de negociación permanente que desde luego inicia en la infancia, y se construye permanentemente a lo largo de la vida, en el cual intervienen los juicios de la otredad, las

propias orientaciones y autodefiniciones que conforman los ámbitos de la vida de cualquier hombre.

La identidad de género no debe ser entendida como el conjunto de normas impuestas desde fuera en un determinado periodo de la vida, más bien como un proceso dinámico, sometido a prueba ante la sociedad y costoso emocionalmente para los hombres concretos que lo viven, pues se construye permanentemente desde lo individual, es decir, a través de la experiencia como agente constructor.

En este mismo sentido, al referir a la experiencia como un canal en la construcción de la identidad de género, Viveros (2002), señala la socialización de género como parte inherente en la construcción de la *masculinidad*, la cual comienza en la familia, un escenario de aprendizajes, valores, comportamientos y actitudes en torno a cómo ser, sentir y pensar como hombre. Para la autora, la familia es la institución identificadora, es el lugar primario de definición axiológica y de los polos posibles de identidad, aunque el proceso de socialización se extiende a la escuela, un lugar de múltiples intersecciones e influencias culturales.

Si la identidad de género es el producto de sucesivas socializaciones, Viveros (2002) propone que la noción de socialización debe ser problematizada. En este sentido, se puede entender la socialización como el proceso biográfico de incorporación progresiva de maneras de sentir, pensar y actuar de y en un grupo social, es decir, como la incorporación de un *habitus*.

Para Bourdieu el *habitus* es “un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios, generadores y organizadores de prácticas y representaciones” (1980, p. 88), los *habitus* sexuales, por ejemplo, son un conjunto de disposiciones subjetivas e inconscientes categorías mentales, capacidades perceptivas y

formas de sensibilidad diferenciadas según el sexo, producido por una secuencia de condiciones objetivas que definen la trayectoria sexuada de los individuos a través de los campos sociales como la familia de origen, la escuela o el ámbito profesional.

Para entender la socialización de género operada por instituciones como la familia o el sistema escolar, es necesario esclarecer los mecanismos de producción del *habitus* que está en la base de comportamientos sociales diferenciados en función del sexo, por lo que Viveros (2002), propone incluir la distinción de socialización primaria y secundaria de Berger y Luckman (1986), quienes sostienen que en la primera de ellas, la socialización primaria, el niño absorbe el mundo social en el cual está inscrito como el único mundo existente y concebible.

Los autores puntualizan que en este proceso, los niños interiorizan un primer conjunto de representaciones en torno a la identidad masculina, cuyo contenido es transmitido por el mundo social de la familia y el universo institucional de la escuela, el cual se incorpora en un doble sentido, es decir, como interiorización en el cuerpo biológico, de gestos, posturas, maneras de hacer, sentir y pensar asociadas a lo masculino, y como exteriorización de estas formas de hacer, sentir y pensar en un cuerpo coherente de ideas y valores.

Por otro lado, en lo que respecta a la socialización secundaria, definida por Berger y Luckman (1986), como la interiorización de submundos institucionales especializados, es decir, la adquisición de saberes específicos y de roles directa o indirectamente enraizados en la división del trabajo. Sin pensar de manera etapista la socialización, dicha adquisición de saberes supone la socialización primaria anterior, es decir, la que involucra las relaciones con referentes cercanos y entre pares, primxs, tíxs, vecinxs, amigxs, y plantea un problema de consistencia entre las interiorizaciones precedentes y las nuevas,

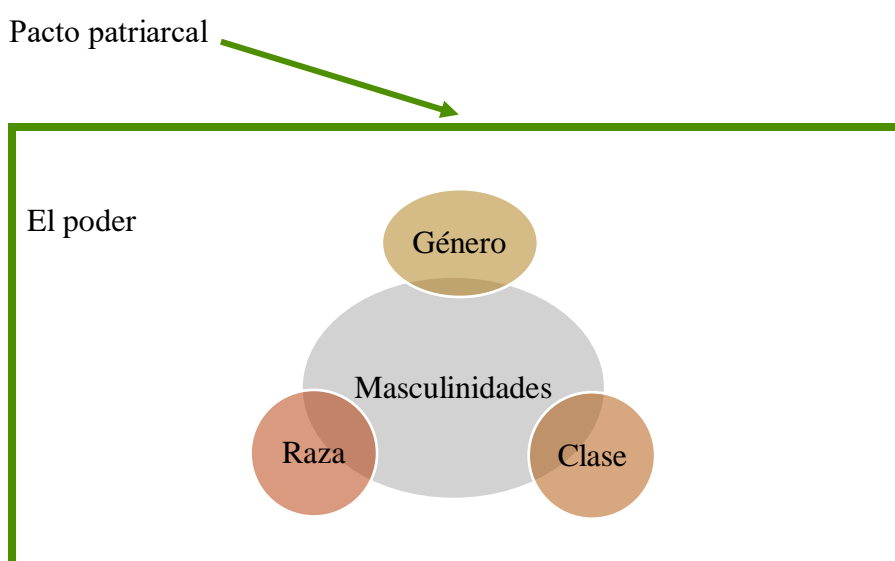
que se puede resolver por la prolongación de los contenidos de la socialización primaria o por la transformación radical de la realidad subjetiva construida anteriormente.

El propósito fundamental de Viveros (2002), es analizar la incidencia de la experiencia familiar, escolar y parescolar en la construcción de la identidad de género, y abordar la identidad masculina desde una perspectiva que implica utilizar la noción de socialización como construcción social de la realidad, en el que el papel de la familia, la escuela y su grupo de pares es fundamental en dicha construcción de la identidad.

Consideraciones finales del capítulo

Para concluir este andamiaje teórico que permite establecer los vínculos entre pacto patriarcal, poder y *masculinidades* (ver figura 6), y la complejidad entre cada uno con otros factores como el género, la clase o la raza, es importante señalar que el proceso de construcción de la *masculinidad* puede ser estudiado desde un modelo interseccional, pues de acuerdo a las especificidades de cada niño y de cada hombre que se dibujan en consonancia a las historias y las geografías a las que pertenecen, es como podrá ser comprendida la identidad masculina.

Figura 6. El pacto patriarcal, el poder y las *masculinidades*.



Fuente. Elaboración propia a partir de Segato (2016).

La figura anterior, pretende coadyuvar a un mayor entendimiento sobre la *masculinidad* pues implica un abordaje complejo y de sumo cuidado por los significados locales que pone en evidencia la existencia de múltiples *masculinidades* que emergen en nuestra América, y que no hacen referencia a una tipología de carácter fijo sino a configuraciones de prácticas de género surgidas en contextos socioeconómicos y culturales muy particulares pero que mantienen elementos universales como lo es la dominación masculina y la prevalencia de valores androcéntricos en la vida de las instituciones, las mujeres y las infancias.

El trabajo de Viveros (2002), intenta modificar esa imagen homogénea que se puede tener de la *masculinidad*, mostrando la existencia de distintas formas de *masculinidad*, hegemónicas y subordinadas, con tensiones, alianzas y contradicciones entre ellas y, además, cómo las diferencias locales les aportan e imprimen en cada una de las etapas del ciclo vital del hombre configuraciones biográficas a su propio cuerpo.

Capítulo 2. El territorio y escuela: el lienzo donde se dibuja la niñez

Al recordar la ciudad de su infancia, Pablo Neruda la describe como *“una ciudad pionera, de esas sin pasado”* en donde recuerda que *“En esta frontera, o Far West de mi patria, nací a la vida, a la tierra, a la poesía y a la lluvia”*
Pablo Neruda (1974)

Introducción

En este capítulo se presenta una etnografía de las seis colonias que se encuentran alrededor de la primaria en la que se realizó la investigación, con el propósito de retratar los contextos de procedencia-residencia, algunas de sus problemáticas, las condiciones generales de infraestructura en términos de servicios básicos, las actividades económicas a las que se dedican sus habitantes, y los tipos de familia de lxs niñxs que acuden a la escuela. Con esto se busca entender el contexto social mayor y su impacto en las prácticas de *género* de lxs chicxs estudiadxs.

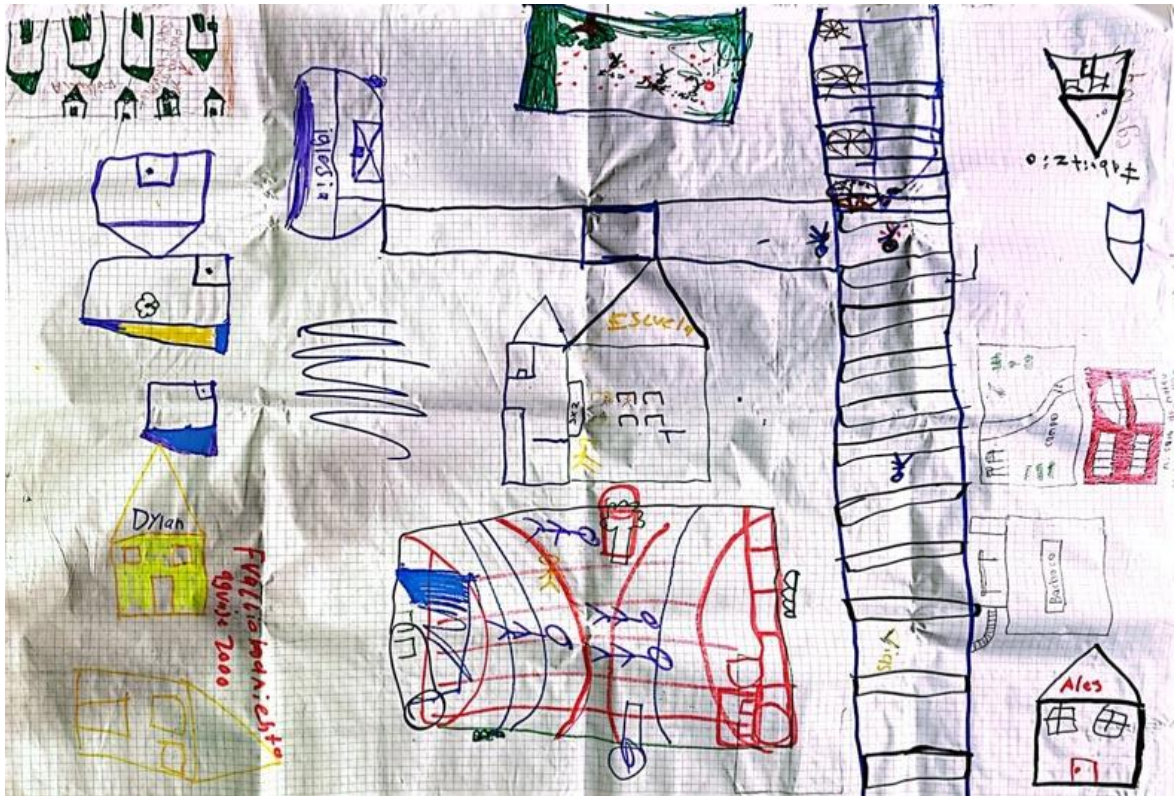
Asimismo, se detallan las condiciones escolares de la institución escolar y algunos de los rituales escolares que se realizan durante la jornada académica y se detalla la infraestructura del inmueble que alberga la escuela. Además, se describe a partir del organigrama institucional a las figuras que fueron parte de este trabajo investigativo, de mayor a menor jerarquía, iniciando por la directora, a través de una breve síntesis de su trayectoria en la institución, ya que ella representa la máxima autoridad educativa en el plantel.

Enseguida, se profundiza en el colegiado docente, de manera específica en lxs docentes que fungieron como titulares del grupo de 4ºA, la Mtra. Abi, y mi figura como profesor durante el ciclo escolar en el que se desarrolló la investigación, con el propósito de identificar las condiciones del espacio donde socializan lxs niñxs y las dinámicas cotidianas donde ocurren las interacciones entre lxs estudiantes.

2.1.- El contexto social: El Aguaje 2000 y las colonias vecinas

La escuela primaria *José Mariano Jiménez*, turno vespertino, se localiza a unos 8 kilómetros al sur del centro de la capital de la ciudad de San Luis Potosí, a unos metros del anillo periférico, en el fraccionamiento El Aguaje 2000 (Ver mapa 1).

Mapa 1. El Aguaje y las colonias vecinas.



Simbología			
	Residencial San Fernando		San Nicolás El Aguaje
	Cumbres de Ceibas		Industrial San Luis
	Fraccionamiento El Aguaje 2000		Rancho El Aguaje
	Manuel José Othón (Terrenos de la Bachoco)		

Fuente. Elaboración de lxs niñxs.

En el lado oriente respecto a la ubicación de la escuela se encuentra Privadas Residenciales de San Fernando, hacia el lado sur el fraccionamiento Cumbres de Ceibas y San Nicolás El Aguaje, del lado norte, se ubican las colonias Industrial San Luis y Manuel José Othón. Durante el trabajo de campo se realizó un censo sobre los servicios

públicos y/o privados con los que cuenta cada colonia o fraccionamiento y los resultados fueron concentradas en el siguiente tabla (ver tabla 1):

Tabla 1. Las colonias de la investigación.

Colonia o fraccionamiento	Servicio de luz eléctrica	Alumbrado público	Internet	Drenaje	Agua	Pavimentación	Seguridad privada	Grupos de <i>WhatsApp</i>	Rutas de transporte público
Fraccionamiento El Aguaje 2000	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Ausente	Presente	Ausente
Privada Residencial San Fernando	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
Cumbres de Ceibas	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Ausente	Presente	Ausente
San Nicolás El Aguaje	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Ausente	Presente	Ausente
Industrial San Luis	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Ausente	Presente	Presente
Manuel José Othón	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente	Presente	Presente	Ausente
Rancho El Aguaje	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Ausente	Ausente	Presente	Ausente

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en el trabajo de campo.

El fraccionamiento El Aguaje 2000 cuenta con la mayor parte de los servicios, sin embargo, en el caso del agua potable, el abastecimiento se ha vuelto irregular, provocando escasez entre las familias e incluso en la escuela, un problema que en algunas ocasiones se ha solucionado con el abasto del líquido por pipas de *Interapas* o incluso con la compra del líquido a empresas particulares. Está comunicado a través de varias rutas de transporte público urbano que conectan a la mayoría a las familias que ahí viven con el centro de la ciudad y la zona industrial.

Una de las problemáticas en este fraccionamiento como el de otras colonias de la periferia urbana, es la venta de sustancias ilícitas en ciertos puntos de la colonia y el robo

a casa habitación, motivo por el que lxs vecinxs del fraccionamiento se han organizado de igual manera que en las colonias aledañas, a través de grupos de *WhatsApp* para informar y mantener alerta sobre posibles ladronxs en la colonia.

En esta colonia también se localiza hacia el lado oriente de la escuela, la Capilla Asunción de María, un templo católico que se encuentra en construcción donde se imparten clases de catecismo todos los sábados, y, además, celebran misa todos los domingos. A dicho templo acuden lxs vecinxs de las colonias vecinas y que se mencionan en los siguientes párrafos.

El caso de Privadas Residenciales de San Fernando, cuyo fraccionamiento de tipo residencial, es un conjunto habitacional urbanizado y diseñado en 10 pequeñas cerradas con 20 casas cada una, cuenta con todos los servicios básicos, además, las familias que ahí viven contrataron el servicio de seguridad privada, por lo que cuentan con circuitos de cámaras, uno adentro y otra afuera de cada privada, además, el acceso es sólo a través de portones eléctricos.

El servicio de seguridad privada es consecuencia de la mayor problemática a la que se enfrentan: el robo a casa habitación. Este servicio y la privatización del espacio, les brinda a las familias una mayor seguridad, ya que pueden monitorear día y noche quién entra y sale de la privada, y por otro lado, genera tranquilidad para que sus hijxs puedan jugar libremente, pues desde su teléfono celular tienen acceso a las cámaras, además, también tienen un grupo de *WhatsApp* para avisar si entra alguna persona desconocida o que no viva en el lugar.

En el caso de las colonias San Nicolás El Aguaje y Cumbres de Ceibas, cuentan con la mayoría de servicios básicos, excepto seguridad privada y rutas de transporte público para su movilidad. Una de las problemáticas que atraviesa de manera particular a estas dos colonias, es el uso que le dan a unas grandes excavaciones de tierra que se

encuentran al poniente, donde termina el trazo urbano, y cuyo espacio ha sido apropiado por la delincuencia para utilizarlo como tiradero o fosa clandestina.

Por otra parte, el robo a casa habitación es otra problemática a la que deben de enfrentarse, un hecho muy recurrente en esta zona, que se ve favorecido por la escasa vigilancia de elementos de seguridad pública de parte del Estado, situación que también motivó a las personas que habitan estas colonias a mantenerse alerta entre todxs a través de un grupo de *WhatsApp*.

Por su parte, la colonia Industrial San Luis cuenta con el abastecimiento de todos los servicios básicos, y está comunicada a través de dos rutas de autobús público, aunque no cuenta con seguridad privada, en ese sentido el mayor problema que les aqueja son los asaltos y el robo a casa habitación, a causa de ello, lxs habitantes también se organizan en grupos de *WhatsApp* para hacer vigilar y mantenerse alerta, sin embargo, han decidido hacer justicia por su propia cuenta cuando suceden este tipo de situaciones, es decir, se envía un mensaje a esos grupos avisando lo que sucede para que lxs vecinxs salgan a apoyar a lx personx afectadx con cualquier instrumento con el que puedan golpear a lxs delincuentes, y así evitar o en su caso, quitarle lo que se haya robado.

Finalmente, la colonia Manuel José Othón un asentamiento de 8 manzanas donde viven personxs adscritas al Movimiento Antorcha Campesina, razón por la cual la mayoría de las familias algunas viven en casas de madera y cartón, pues el conflicto legal de la propiedad de la tierra impide que cuenten con escrituras del terreno, así que habitan temporalmente de esta manera. A pesar de que distintas familias ya cuentan con un permiso para construir, no tienen el capital o los recursos económicos para hacerlo.

Entre los servicios básicos con los que cuentan, la luz y el agua son suministrados de manera informal, no existe alumbrado público, internet, drenaje, pavimentación, en algunas casas el combustible para cocinar es la leña y no existen rutas de transporte

público. A pesar de ello, existen algunas familias que pese a la situación del lugar han construido una casa de ladrillo o bloc.

En el tema de seguridad, al encontrarse en una posición sumamente vulnerable por el litigio de la propiedad y los robos a casa habitación, se han visto obligadxs a pagar vigilancia a un tercero, como en el caso de Privada Residencial San Fernando, ya que dichas problemáticas en el pasado ocasionaron enfrentamientos con lxs delincuentes e incluso con grupos de choque.

En el mismo territorio del Movimiento Antorcha Campesina, se ubica el Banco de Alimentos de San Luis Potosí A. C. (BAALI), el cual se denomina como una Organización de la Sociedad Civil sin afán de lucro. Se encuentra integrado a la Asociación Mexicana de Bancos de Alimentos (antes AMBA ahora BAMX). Esta asociación beneficia a las familias de ciertas colonias, y es operada a través del voluntariado de algunas mujeres del lugar, de algunas colonias de la ciudad e incluso de otros municipios.

Entre la colonia Manuel José Othón, Industrial San Luis y las instituciones de educación básica, existe un límite físico altamente peligroso, las vías del ferrocarril, las cuales siguen funcionando debido a la operación de la fábrica Bachoco. En diversas ocasiones, los ferrocarriles se detienen por largos períodos de tiempo, lo que provoca por su ubicación, que el paso peatonal se vea perjudicado, así que lxs personxs tienen que cruzar por arriba de los vagones, debajo de ellos o caminar cientos de metros hasta un desnivel por debajo de las vías que les permita llegar al fraccionamiento donde se encuentra la escuela, una problemática más que tienen en común estas colonias.

A 100 metros al este de las instituciones se encuentra dicha planta, cuyo giro industrial es la elaboración de alimentos para animales. La fábrica opera las 24 horas y los 7 días de la semana. Entre las 16:00 y las 18:00 pm en todos los alrededores se permea

de una gran contaminación en el aire, ya que se expiden gases de un olor intenso a huevo descompuesto que penetran la atmósfera de las casas, los comercios y por supuesto la escuela, diariamente, siendo un problema común para todas las colonias que se encuentran alrededor de esta.

La cercanía de esta empresa con el preescolar, la primaria, la secundaria y la colonia Manuel Jose Othón, es la explicación por la que las personas del lugar y de otras colonias, incluso las autoridades escolares llaman a cada una de las instituciones y a dicha colonia con el adjetivo “de la Bachoco”, y no por su nombre oficial, por tal motivo, en esta investigación hemos adoptado este nombre.

Lxs miembrxs de las familias que habitan las colonias y fraccionamientos descritos, desempeñan actividades económicas en su mayoría como operarias u operarios en empresas de la zona industrial, por tal motivo, a una calle de la zona escolar, se observan desde temprana hora los transportes de personal de empresas como BMW, GM, Valeo, Ricolino, Coronado, Faurecia, entre otras. Otras actividades económicas de las familias que integran la escuela, son de tipo informal, como empleadas domésticas, albañiles, vendedoras ambulantes, y algunas madres se dedican exclusivamente al trabajo en el hogar.

Asimismo, se realizó una clasificación de los tipos de familia de lxs niñxs del grupo de 4ºA, a partir de la propuesta *Los once tipos de familia en México* (López, 2016), con base en los datos obtenidos durante el trabajo de campo y se clasificaron de acuerdo a las características y dinámicas diferenciales que propone esta tipología (ver tabla 2). Es importante aclarar que se revisaron todas las tipologías propuestas durante la sistematización de la información, y finalmente, sólo se incluyeron cinco tipos, que son las que corresponden a las familias de lxs niñxs.

Tabla 2. Tipos de familia de lxs niñxs de 4ºA.

	Familia nuclear (Mamá, papá + hijx)	Familia extendida (Mamá, papá, hijx y otrx miembrx como abuelx, tíx, etc)	Familia monoparental (Mamá solterx e hijx)	Familia monoparental (Papá solterx e hijx)	Familia reconstruida (Dos o más núcleos familiares + hijxs de distinto padre o madre)
Niñas	8	2	0	1	4
Niños	10	1	3	1	5

Fuente. Elaboración propia a partir de la recogida de datos.

En la tabla anterior es posible observar que del total de estudiantes (35) sólo el 51.4% de las familias que constituyen el grupo de 4ºA son de tipo *nuclear*, y predomina mayormente en los niños que en las niñas este tipo de familia, enseguida, *la familia reconstruida*, representa el 25.7% de dicha tipología con una diferencia mínima entre las niñas y los niños que representan ese porcentaje.

La tipología *familia extendida* representan el 8.5% y predomina en el caso de dos niñas respecto a uno de un niño, en el caso del tipo *familia monoparental (madre soltera)* que tiene el mismo porcentaje (8.5%) corresponde totalmente al caso de tres niños, mientras que la tipología *familia monoparental (padre soltero)* se reduce al 5.7% y se representa por el caso de una niña y un niño respectivamente.

Esta diversidad de familias es un reflejo de los cambios sociales en la actualidad, en cierta medida derivados del panorama económico que ha provocado cambios relevantes en la estructura familiar, como en los roles de género, por ejemplo, donde históricamente las tareas del hogar habían sido asignadas a las mujeres y a las niñas, sin embargo, esto se está modificando, algunos niños y hombres también se encuentran participando por igual en la realización de dichas labores. Además, en el caso de dos varones padres de familia del grupo es posible observar el ejercicio de la paternidad.

En este mismo sentido, las dinámicas familiares que han sido transformadas según Viveros (2002), seguramente afectan los procesos de construcción de las identidades femeninas y masculinas y las relaciones de *género*, pues lxs niñxs pasan una gran parte de su tiempo a solas, frente a un *smartphone* o consola de videojuegos lo que incide directamente en la socialización, una función adjudicada auténticamente a la familia.

Si bien dicha función no se ha desdibujado por completo, es necesario pensar en el impacto de estos cambios que afecta directamente en las formas de socializar de lxs niñxs, ya que es en la familia de origen donde se imparte inicialmente la socialización de *género*, al ser un ámbito de aprendizajes y centro difusor de valores, comportamientos y actitudes en torno a cómo ser, sentir y pensar como hombre o mujer (Viveros, 2002), por lo que es fundamental que estas nuevas configuraciones familiares se convirtieran en el primer entorno en el que lxs niñxs aprendan a relacionarse para vivir en una sociedad diversa.

El desafío de la socialización se vuelve cada vez más complejo, pues durante este se materializa la *identidad*, es decir, esa fuente de sentido para lxs propixs niñxs que es construida por ellxs mismxs mediante un proceso de individualización y autorreflexión, que se construye permanentemente e incluye tensiones y simultaneidades a través de la experiencia individual (Viveros, 2002) y comprende relaciones con otrxs.

Es pertinente pensar en relación con la socialización de *género* de los niños, que la escuela toma el relevo de la familia como instancia socializadora determinante para la construcción de la identidad masculina y también participa en la creación de mundos posibles diferenciados por *género* como señala la autora, por lo que en el siguiente subapartado, que se pretende caracterizar la institución escolar con la intención de identificar y reflexionar dónde y cómo ocurren las interacciones entre lxs estudiantes que hacen posible la materialización de la identidad masculina.

2.2.- Escuela Primaria Vespertina José Mariano Jiménez: “la escuela de la Bachoco”

El servicio educativo de educación primaria que se brinda en esta institución está dividido en dos turnos, en el turno matutino (8:00 am a 13:00 pm) que corresponde a la escuela *Gral. Miguel Barragán* se encuentra con un total de 265 alumnxs, y en el caso del turno vespertino (13:30 pm a 18:30 pm) la escuela *José Mariano Jiménez* tiene una matrícula total de 269 estudiantes.

Al costado derecho del inmueble se encuentra el preescolar *Jaime Nuno* (turno matutino y único) que atiende a una población total de 164 alumnxs, y del lado izquierdo la escuela secundaria *Juan Manuel Martínez* (turno matutino y único) quien cuenta con una matrícula escolar de 352 estudiantes, estableciendo de esta manera que todos los servicios educativos de educación básica cuyo sostenimiento es de tipo federal, se encuentren conjuntamente.

La institución cuenta con una *Asociación de Padres de Familia* (APF), un organismo auxiliar de la escuela, cuyo propósito es coadyuvar con las autoridades escolares a la solución de problemas relacionados con la educación de lxs niñxs y lxs adolescentes, así como proponer acciones para el mejoramiento del plantel y con un *Establecimiento de Consumo Escolar* (antes cooperativa) dedicado a brindar el servicio de venta de bebidas y alimentos preparados de lunes a viernes y durante la hora del recreo a lxs alumnas, y al personal docente y de apoyo.

La escuela tiene un patio que cuenta con techado y que es utilizado para eventos cívicos, sociales y culturales, y para la clase de educación física, cuenta con una cancha de tierra en la que hay algunos árboles viejos y en la que se permite jugar fútbol durante el recreo, dos bodegas para guardar material de aseo, comedores y bancas de concreto, un salón de informática que está inhabilitado, espacio en el que opera el establecimiento de consumo escolar, una dirección que está dividida en dos oficinas, una para cada turno y

cuenta con un baño compartido; para lxs estudiantes están habilitados ocho sanitarios, cuatro para niñas y cuatro para niños, una biblioteca, diez salones de tablaroca y tres más de concreto, además, cuenta con servicio de luz eléctrica, agua, drenaje e internet.

Cada semana unx docente distintx tiene a cargo *la guardia*, que consiste en realizar actividades como vigilar en la puerta principal la entrada y salida de alumnxs y personxs que soliciten acceso al inmueble durante la jornada, monitorear los horarios de clases y del recreo para timbrar al inicio y término de estos, asumir en ausencia de la directora la responsabilidad de la institución, y simultáneamente a estas actividades organizar los honores a la bandera, el rol inicia con los grupos de 6° y termina con 1° grado.

Estos últimos representan uno de los rituales de mayor antigüedad en el sistema educativo, pues se llevan a cabo en la mayoría de las escuelas del país y se realizan los lunes o en fechas conmemorativas. El protocolo consiste en organizar y formar a todos los grupos alrededor del patio para que la escolta formada por alumnxs de 6° grado realice un recorrido con la bandera de México, mientras se saluda con la mano derecha colocada en el pecho y se entona *el toque de bandera* y después *el himno nacional mexicano*. Enseguida, algunxs niñxs comparten las efemérides que corresponden a esa semana, y el niño o niña que lleva la conducción del evento, al final, cede el micrófono a la directora.

En la parte operativa se encuentran diferentes figuras que conforman el colegiado del plantel, a continuación, la narrativa antropológica describe en dos subapartados la función y características de esas figuras, haciendo un mayor énfasis primero en el papel de la directora, su posicionamiento ante las clases a distancia por causa de la pandemia y las implicaciones que tuvo, y segundo, sobre la docente titular del grupo y la relación con ella a partir de mi inserción como investigador, las implicaciones etnográficas, la autoridad y lo que implica estar en esa posición como sujeto observante.

2.2.1.- La Dirección, el colegiado de la institución y los maestrxs de 4ºA

En el cierre del ciclo escolar 2018-2019, la dirección de la escuela tuvo un importante cambio administrativo, llegó una nueva directora para el arranque del siguiente ciclo 2019-2020, simultáneamente cinco docentes titulares de grupo y dos maestros de educación física, así el arranque de este período inició con ocho nuevxs miembrxs y cinco profesorxs que ya trabajaban en la institución y contaban con mayor arraigo, además de una persona de apoyo y asistencia (intendente).

De inmediato la directora tomó decisiones medulares para el arranque del ciclo escolar. Una de sus primeras acciones fue la asignación de grupos de acuerdo a las preferencias de cada docente. Además, tomó la decisión de continuar con el horario de entrada y salida que ya tenía instaurada la institución, únicamente modificó el horario del recreo a causa de una propuesta realizada por algunxs de lxs nuevxs docentes, dividiendo a los grupos en dos categorías primaria menor (1º, 2º y 3º) y primaria mayor (4º, 5º y 6º) para que salieran con una diferencia de media hora, y de esta manera evitar accidentes y mejorar la atención en la venta de alimentos.

Ante su disposición al diálogo, la directora empezó a perfilarse como una líder que escuchaba a su personal docente. Dicha característica, a título personal, me permitió sostener conversaciones permanentes con ella en sentido propositivo hacia la gestión escolar, particularmente a priorizar la mejora de la práctica docente. A partir de entonces comenzamos a construir propuestas para sensibilizar la toma de decisiones pedagógicas en beneficio de lxs miembrxs de la comunidad escolar.

En marzo de 2020, el gobierno federal anunció que se adelantaría el período vacacional por motivos de seguridad sanitaria derivado a la alza de contagios del entonces llamado *coronavirus*. Conforme avanzó el tiempo, el regreso a clases se continuó postergando, y finalmente, el período vacacional se alargó pues el retorno a clases no era

seguro, ya que en los medios de información se aseguró que la Organización Mundial de la Salud (OMS), había declarado un estado de pandemia derivado de ese virus, lo que en consecuencia se traducía en un permanente cierre de la escuela.

Ante tal situación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel federal realizó una propuesta llamada *Educación a distancia*, que consistía en clases por televisión y radio para reactivar el ciclo escolar, sin embargo, la descentralización de la educación en los estados, y la autonomía curricular de cada escuela, permitió a la directora realizar un plan emergente que permitió a lxs docentes trabajar con lxs niñxs de acuerdo a las posibilidades y recursos con los que se contará.

La primera recomendación fue crear un grupo de *WhatsApp* para integrar a mamá, papá, y/o tutorxs de cada estudiante y de esta manera mantener una comunicación constante para informar sobre las decisiones de las autoridades educativas y de salud respecto a las medidas que se tomarían para continuar con el ciclo escolar. De forma permanente, la directora envió información para que se compartiera en los grupos, sobre las acciones de prevención del nuevo virus llamado COVID-19, con el propósito de evitar su propagación y contagio, y así volver cuanto antes a la escuela.

Las siguientes recomendaciones fueron propuestas de tipo pedagógico basadas en el trabajo en línea con lxs niñxs que contarán con internet en su casa para conectarse a clases virtuales o enviar al grupo de *WhatsApp* las actividades para que las realizaran semanalmente, y a través de la misma dinámica, cada docente las devolviera evaluadas y/o con observaciones. Una de sus propuestas fue que cada docente se organizará para acordar la entrega en físico del material a quienes no tuvieran la posibilidad de las otras opciones.

Esta modalidad de trabajo se mantuvo hasta el término del ciclo escolar, sin embargo, el confinamiento continuó, y la directora confirmó a la comunidad escolar que

el próximo ciclo (2020-2021), iniciará con la misma modalidad, además, señaló que no había una fecha para el regreso de manera presencial a la escuela. En el inicio del nuevo ciclo estuvo presente en las clases virtuales de todo el personal con el propósito de realizar observaciones y sugerencias. Después de varios meses, y ante la crisis de salud que no hacía seguro el regreso a clases, el ciclo escolar continuó y terminó nuevamente en línea.

En agosto de ese mismo año (2021), la SEP anunció que el ciclo escolar 2021-2022 comenzaría en la modalidad a distancia, por lo que una de las prioridades por parte de la directora ante este anuncio se centró esencialmente en hacer posible que ningún estudiante se quedará sin derecho a la educación. Así durante los siguientes meses exhortó a toda la comunidad escolar a continuar en constante comunicación y en algunos casos a no abandonar la escuela.

En febrero de 2022 la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) anunció el regreso presencial a clases con una serie de recomendaciones antes y durante el retorno. La directora previo a la reapertura organizó jornadas de limpieza general, instalación de termómetros y despachadores de gel antibacterial, así como el uso obligatorio de cubrebocas. Después de coordinar con toda la comunidad escolar este gradual retorno, la *escuela de la Bachoco* abrió sus puertas nuevamente el lunes 07 de febrero de 2022.

En los meses siguientes, la institución se mantuvo brindando el servicio educativo bajo las sugerencias de las autoridades sanitarias hasta el final del ciclo escolar. En el mes de julio, la directora anunció que el formato de trabajo para el siguiente ciclo (2022-2023), sería totalmente presencial.

El papel de la directora ha sido determinante frente a las situaciones y desafíos que la comunidad escolar ha enfrentado conjuntamente. A pesar del distanciamiento a causa de la pandemia y las clases a distancia, su profundo interés y preocupación por las

dificultades de conectividad, confinamiento y socialización que todxs lxs estudiantes enfrentaron ante las nuevas dinámicas del mundo escolar, generó en la mayoría de lxs miembrxs del colegiado, un interés genuino por hacer equipo y proponer acciones para no descuidar la salud mental y física de nadie, así como por consolidar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo anterior, en el siguiente subapartado, la narrativa antropológica ahora continúa describiendo el cuerpo docente que integra la institución, pues en algunos casos son las figuras mediadoras en distintos procesos como el de socialización. Para el caso de esta investigación, se profundiza en los primeros meses que fungí como titular del grupo de 4ºA, y enseguida, sobre la relación con la nueva docente titular a partir de mi inserción como investigador, como se mencionó al final del subapartado.

2.2.1.1- El colegiado docente

La configuración de la plantilla docente se renueva parcialmente año con año, pues la ubicación de la escuela en la periferia, es un factor que agudiza la constante rotación de personal docente, debido mayormente a que algunxs de ellxs prefieren realizar un cambio de centro de trabajo hacia uno más cercano al centro de la ciudad o a su lugar de residencia; otro factor que genera está movilidad, radica en el turno en el que opera la escuela: el vespertino, ya que existe preferencia por trabajar en el turno matutino.

Durante el período de *Educación a distancia*, a causa de la pandemia por el virus COVID-19, la rotación del personal disminuyó considerablemente. En el ciclo escolar 2019-2020, sólo dos maestras solicitaron cambio de centro de trabajo, por lo que en el siguiente ciclo escolar (2020-2021) se incorporaron dos nuevas docentes a la plantilla. A partir de ese ciclo y hasta el período 2022-2023 en el que se realizó la investigación, el personal docente se mantuvo sin cambio alguno por tres ciclos escolares continuos.

La plantilla docente de la institución fue descrita en el apartado correspondiente a la formulación del problema, por lo que en este subapartado, sólo detallaré la formación académica del colegiado por *género* (Ver tabla 3), en la cual el sombreado naranja corresponde a docentes mujeres y el amarillo a hombres.

Tabla 3. El colegiado de la escuela de la Bachoco.

Formación académica				
Bachillerato	Normal básica	Licenciatura	Maestría	Doctorado
PAAE	3°B	2° A	Dirección	2° B
	5° B	3° A	1° A	
		6° A	4° A	
		6° B		
		Inglés		
		5° A		
		Educación física 1		
		Educación física 2		

Fuente. Elaboración propia a partir de la recogida de información.

Además de la directora, de lxs 10 docentes frente a grupo, seis son mujeres y los otros cuatros son hombres, en el caso de las asignaturas de inglés y educación física, la primera está a cargo de una mujer mientras que la segunda es impartida por dos hombres, y la intendencia está a cargo de otro hombre, lo que significa que es una institución en la que predominan con una mínima diferencia las docentes mujeres.

Esta información sobre la organización escolar resulta relevante pues en primera instancia el cargo de mayor autoridad, la dirección, es ejercido por una mujer, al mismo tiempo que es mayor el número de mujeres en la docencia, en ese sentido Viveros (2002) refiere que la escuela es el espacio donde lxs niñxs se apropian cotidianamente de una serie de imágenes de lo femenino y lo masculino, de modelos de hombre y mujer que

sirven para clasificar las actividades, las habilidades académicas, el uso y la percepción de los espacios, es decir, lxs actorxs que conforman la escuela definen puntualmente los guiones de género. En el caso específico del grupo de 4ºA, se describe continuación a lxs docentes que asumieron la titularidad en el período que se realizó la investigación y su relación frente a los prácticas de socialización de *género* en la institución.

2.2.3.- El maestro Isaac y la maestra Abi, ¿Nuestro grupo?

Mi llegada como profesor a la escuela de la Bachoco, ocurrió como lo describo anteriormente, de manera simultánea con la directora. Antes de iniciar el ciclo escolar 2022-2023, conversé con ella sobre mi partida de la institución pues me dedicaría de tiempo completo a la maestría, así que considerando esto, la decisión final fue asignarme la titularidad de 4ºA temporalmente.

Al inicio del ciclo escolar realicé una reunión con mamás, papás y tutorxs del grupo para informar que en el siguiente período escolar sería el responsable del grupo hasta el cambio de docente que ocuparía mi lugar pues me dedicaría de tiempo completo a cursar una maestría, compartí de manera breve que desarrollaría una investigación como parte de mi formación, y comenté que me gustaría realizarla con el grupo, y sí lo permitían y estaban de acuerdo debían firmar una autorización que previamente había solicitado a la directora de la escuela para su visto bueno.

Cuando iniciaron las clases, les compartí a todxs lxs niñxs que me encontraba cursando una maestría y que pronto llegaría unx docente a sustituirme para que yo pudiera dedicarme sólo a estudiar y aclaré que regresaría para realizar con ellxs parte de la investigación, les hablé sobre su participación e hice énfasis en que todo esto lo había comentado a mamás, papás y tutorxs, algunxs niñxs me dijeron que ya lo sabían, así que no les resultó nada nuevo.

Desde el comienzo de las clases traté en todo momento de que mi intervención fuese con *perspectiva de género*, pues como ya comenté en la introducción, los planes y programas de estudio hacen énfasis en esta característica, y si bien, no se profundiza sobre cómo hacerlo en la práctica pedagógica, o aparecen recomendaciones en los documentos oficiales, yo contaba con un poco de experiencia a partir de algunos cursos que tomé durante la pandemia y de alguna literatura que busqué para ayudarme en ello.

La primera acción que realicé en mi mediación fue el uso de lenguaje incluyente, es decir, comencé a incluir en mi discurso cotidiano las palabras niñas, niños y niñes, lo que de inmediato provocó cuestionamientos en algunxs de lxs estudiantes sobre porqué decía eso y a quién me refería. Aunque para unxs cuantxs esto no era algo nuevo, expliqué el significado y profundicé con aquellxs que ya habían escuchado este uso del lenguaje para conocer en dónde o quién se los enseñó, aunque no fue una sorpresa para mí, todxs me dijeron que con lxs *YouTubers* que seguían.

Algunas autoras estudiosas del *género* y las *masculinidades* como Viveros (2002), discute cómo se construye la identidad masculina a lo largo de la vida, y señala que en la escuela, ese espacio donde se aprenden, refuerzan, modifican o cuestionan las normas de *género*, la figura de lxs maestrxs desempeña un papel importante como personaje que releva en gran parte a las madres, los padres o tutorxs en su papel socializador, en una dinámica de continuidades y rupturas, por lo que colocar en la cotidianeidad escolar el uso del lenguaje incluyente fue un catalizador.

Al paso del tiempo, el empleo de este lenguaje de la manera en que se los presenté, comenzó poco a poco a ser parte del vocabulario de algunxs niñxs, y con su uso, surgían durante las clases otras preguntas sobre *género*, algunas porque las escuchaban en los discursos de los *YouTubers* que seguían, y que les eran difícil de entender, provocándoles curiosidad por saber a qué se referían, lo que sin duda generaba discusión en el grupo.

Durante este tiempo la directora realizó la gestión administrativa para que lo más pronto posible se incorporará unx nuevx docente al frente del grupo, y fue hasta el mes de febrero de 2023 que la supervisora de la zona escolar a la que pertenece la institución, llegó a la escuela acompañada de la nueva maestra que asumiría la titularidad a partir de ese momento.

Los primeros diálogos, entre la profesora y yo fueron sobre su historia docente, de dónde venía y su experiencia, su nombre era Abigail Rivera y tenía 25 años, era originaria de Ciudad Valles, San Luis Potosí, lugar donde había residido toda su vida y estudiado la licenciatura en educación primaria en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino. En ese mismo diálogo me relató que aceptar el contrato para trabajar en la primaria la obligó a mudarse a la capital y a dejar temporalmente a su familia y amigos.

La directora me pidió que la presentará con lxs niñxs, y cuando entramos al salón, algunxs niñxs se acercaron a preguntarme si era la nueva maestra, afirmé que sí; les pedí que se sentaran y le dije a la maestra que ella misma se presentará, les compartió su nombre y que prefería que la llamaran *maestra Abi*; enseguida todo el grupo se presentó y mencionó su nombre. Después, la maestra me pidió terminar la planeación y preguntó si sólo podía ser observadora el resto de las clases, no tuve ningún problema con ello, y permaneció sentada el resto del día. Al concluir la jornada escolar la presenté a las madres, padres y tutorxs, y les notifiqué que a partir de ese día ella sería la titular del grupo, mientras que yo sólo sería observador.

Al final de la semana, la maestra y yo conversamos sobre la planeación de las actividades a partir de que ella se asumiera como responsable del grupo, me pidió algunas recomendaciones para el abordaje didáctico de los contenidos y sugerencias para trabajar con el grupo; aproveché para compartirle un poco sobre mi investigación y el trabajo que

realizaría en el salón, el cual se centraría en observar y participar en las dinámicas de socialización de los niños, pues el propósito de este trabajo era conocer cómo los niños construían su *masculinidad*.

A pesar de que no manifestó inconveniente alguno, le pregunté en qué espacio del aula me podía ubicar para no perjudicar el desarrollo de sus clases, ella se mostró con gran disposición y me permitió ubicarme en el lugar de mi elección así que desde el primer día decidí sentarme en el último mesabanco de la primera fila, pues este me permitía tener una mayor visibilidad hacia todo el salón.

Al paso del tiempo, me invadió una gran preocupación pues comenzaron a surgir algunos desacuerdos entre la maestra Abi y la forma en que me conducía con los niños, pues para la gran mayoría del grupo, yo seguía siendo el maestro y recurrían a mí cuando surgían dudas en las actividades de la práctica pedagógica de la maestra, o simplemente se acercaban conmigo a platicar cuando terminaban de realizar sus ejercicios. Aunque en mi percepción esto no causaba algún problema para ella comenzó a representar incomodidad y lo manifestó a las madres de familia.

Ante estos hechos, invité a la maestra Abi a dialogar sobre cómo se sentía con mi presencia en el salón de clases, y conversar si era necesario realizar algún acuerdo para no interferir en la organización de la clase. Ella nuevamente manifestó una amplia disposición y me dijo no tener problema alguno. A pesar de mi insistencia en considerar un cambio de lugar, la docente reiteró que no había necesidad de ningún cambio, por lo que en los siguientes días me mantuve atento a mi propia participación para no distraer a nadie con mi presencia y toma de notas.

Algunas semanas después, nuevamente surgieron incomodidades que la maestra les hizo saber a los niños acerca de mi estancia en el salón, mencionó que se distraían conmigo y se la pasaban platicando, incluso jugando, y eso los distraía de sus actividades.

Por tal motivo, decidí no asistir los siguientes días con el pretexto de la aplicación de exámenes y en su lugar me dediqué a realizar recorridos de campo fuera de la escuela. Una semana después, regresé al grupo y noté cierta distancia de su parte, por lo que una vez más me acerqué con ella a preguntar si todo estaba bien y recibí la misma respuesta que en otras ocasiones, todo estaba bien, y no había ningún problema.

Durante el período vacacional, conversé con mi codirector de tesis sobre las dificultades en el trabajo de campo y la metodología, cómo realicé la presentación de la investigación con la docente, mi rol como investigador en el aula y cómo tomaba mis notas de campo, al compartir que fue a través de una conversación informal y que no mantenía un diálogo permanente con la profesora que enriqueciera mis observaciones, su recomendación fue realizar una presentación formal para que conociera el propósito de mi trabajo, y como sugerencia compartirle mi cuaderno de notas con la intención de que sumará desde su perspectiva y al mismo tiempo confirmará que mis apuntes eran sobre lxs niñxs y no de su práctica, pues tal vez en este desconocimiento podría encontrarse la causa de las eventualidades que se habían presentado.

Al regresar del período de vacaciones, llevé a cabo las recomendaciones de mi codirector, presenté a la docente con detalle el protocolo de la investigación, le pedí su opinión acerca de ello y compartí con ella mi cuaderno de notas con la intención de que leyera y verificará que mis apuntes no eran sobre su práctica docente. Al día siguiente, me devolvió el cuaderno y a partir de ese momento su actitud se tornó amable y atenta, y comenzó a incluirme más en las actividades, incluso me pedía apoyo y opinión frente a algunas decisiones hasta el último día que realicé mi trabajo de campo.

En el período de trabajo de campo, cada unx de nosotrxs asumió su rol en el salón de clases, es decir, la maestra Abi como docente y yo como observador participante, aunque para la mayoría de lxs niñxs sencillamente fuimos lxs maestrxs del grupo. Esta

situación provocó que nuestro lugar como figuras de identificación de *género* motivará una mayor simpatía de las niñas hacia la profesora, y en el caso de los chicos hacia mí.

Por otra parte, es importante subrayar que la presencia de ambas figuras en el aula ocasionó en lxs estudiantes una permanente confusión sobre quién era la autoridad. Según Viveros (2002) el docente es un elemento de la estructura de las relaciones de poder y régimen de *género*, por lo que mi asistencia y participación con el grupo representó una limitante sobre el cargo de la maestra, quien jerárquica y legítimamente representaba la autoridad educativa en el grupo de 4ºA.

En suma, las situaciones que se describen a lo largo de este subapartado, dan cuenta de todas las dificultades, los desacuerdos, las incomodidades, los conflictos e incluso las molestias que se generaron a lo largo de todas las etapas del trabajo de campo correspondiente con la investigación. En el siguiente y último apartado, se realizan algunos apuntes finales con la intención de concluir el análisis de este capítulo.

Consideraciones finales del capítulo

La discusión de los hallazgos contempla dos momentos, el primero corresponde a los contextos de procedencia de lxs niñxs, donde se identificaron algunas brechas sociales que atraviesan a sus familias, así como algunas de las problemáticas que embargan a sus lugares de residencia. De igual forma se realizó una categorización por tipo de familia de lxs estudiantes, de acuerdo con sus características.

La mayoría de las colonias donde viven lxs estudiantes que asisten a la primaria cuentan con los servicios básicos que permiten mantener sus posibilidades de desarrollo personal, económico y de calidad de vida. Sin embargo, las problemáticas que alcanzan a todos estos asentamientos tienen relación directa con la delincuencia, lo que llevó a sus habitantes a organizarse en redes de vigilancia a través de *WhatsApp* para alertar a todxs ante robos o asaltos, siendo estos los delitos más comunes a los que se enfrentan.

En el caso de las colonias *Privada Residencial San Fernando* y *los terrenos de la Bachoco* (Manuel José Othón), las medidas que han tomado para evitar ser víctimas de dichos delitos son mayores, pues contrataron seguridad privada que implica una inversión económica sumamente alta, aunque para quienes habitan en un espacio privado el costo de este servicio puede generar una menor dificultad, en el caso contrario de lxs colonxs que no cuentan con una vivienda propia, implica una mayor esfuerzo financiero para cubrir las cuotas mensuales.

Desde luego que estas problemáticas tienen un fuerte impacto en la niñez, pues sus espacios de socialización son alcanzados por la delincuencia, lo que en consecuencia provoca que se tengan que mantener dentro de sus casas o evitar permanecer por largos períodos de tiempo en la calle o en sus espacios recreativos que fueron diseñados para convivir con otrxs niñxs, pues se vuelven lugares inseguros, y por tanto limita los escenarios en los que llevan a cabo sus prácticas sociales de *género*, trasladando ese proceso a la virtualidad, como se discute en el capítulo cuatro.

Por otra parte, se identificó que los cambios en la tipología de familias han permitido que los *roles de género* comiencen a cambiar, por ejemplo, algunos hombres han comenzado a asumir la paternidad y todo lo que ello implica, el cuidado de lxs hijxs, el mantenimiento del hogar, la salud física y emocional, al mismo tiempo, es posible observar que en estas nuevas configuraciones familiares se comienzan a distribuir en entre sus miembros tareas y deberes del hogar, que fortalecen y cultivan la igualdad y equidad durante la materialización de la *masculinidad* de los niños.

En un segundo momento, la discusión de los hallazgos se concentra en la influencia del mundo escolar en el proceso de socialización de lxs niñxs, quiénes integran la escuela y sí las características de la institución fortalecen o definen el régimen de *género*.

Durante el análisis de la etnografía, se identificó que la escuela es lo que Viveros (2002) define como un escenario de intersección de diversas influencias culturales, pública, académica, social y privada, y que se consolidan en los distintos submundos a los cuales los niños se van integrando a lo largo de su vida, por lo que refiere a este espacio como fundamental durante la materialización de su identidad masculina.

En relación con dichas influencias, se identificó como el funcionamiento de la institución está determinado en principio por una herencia de rituales institucionales que representan la reproducción del orden binario y social, y que se ha perpetuado con el tiempo, como los honores a la bandera y la formación de los estudiantes para este evento semanal. Durante el ritual es posible observar una segmentación por *género* en la división de contingentes que reafirma el lugar que deben ocupar las niñas y el espacio destinado para los niños, que se hace visible en todos los grupos, desde 1° a 6° grado.

En el tiempo destinado a su realización lxs docentes vigilan las formaciones para que nadie altere el orden binario en que están organizadxs lxs estudiantes. Esta misma práctica de segmentar a lxs niños por *género* fue posible observar durante las clases de educación física y en varias ocasiones en el salón de clases por indicaciones de la docente titular. De forma contraria, durante el recreo, se desdibuja esta tajante división de *género*, es decir, fue posible observar que algunas niñas y algunos niños pueden convivir en el mismo espacio que los divide cada lunes antes de iniciar las clases, por lo que sería importante reflexionar en este principio que determina el orden social en la escuela.

Por otro lado, se identificó a la figura de la directora como eje medular de las funciones del plantel, las cuales operan a través de un conjunto de normas que se encuentran legitimadas en el reglamento interno y otras que son parte del ideario escolar. En ambos casos se percibe un importante sesgo de *género*, es decir, dichas normas están diseñadas de manera que se tiende a favorecer a los chicos sobre las chicas, como el caso

del uniforme escolar que se debe portar de acuerdo con su *género*, por ejemplo, las niñas son obligadas a usar falda o vestido, aunque algunas no estén de acuerdo, mientras que los niños al usar pantalón o pants no se enfrentan a las incomodidades de las prendas de tienen que vestir sus compañeras.

Por otra parte, ese mismo modelo binario determina el uso de los espacios durante sus procesos de socialización en el juego, pues se privilegia el fútbol por encima de otros deportes, además, esta práctica deportiva cuenta con un rol realizado por la directora para utilizar la cancha, adoptándolo como el deporte por excelencia para los niños y también para las niñas, a pesar de que una minoría de chicos no lo practica y en el caso de las chicas una gran mayoría, sin embargo, también se promueve en las clases de educación física, en celebraciones y torneos escolares, reafirmando una vez más el orden social en sentido estrictamente masculino.

Estas medidas que enmarcan las distintas dinámicas en la institución reducen la posibilidad de nuevas normas con *perspectiva de género*; frente al desafío que implica un rediseño del marco normativo con esta característica Leñero (2009) sugiere hacerlo a partir del postulado de *igualdad y equidad de género*, es decir, ofrecer las mismas condiciones, trato y oportunidades a niñas y niños, considerando y ajustando las especificidades o situaciones de lxs estudiantes, como sexo, *género*, clase, etnia, religión, ideología, etcétera, de manera que se pueda garantizar el acceso de todxs a todos los recursos.

Para consolidar a la escuela como institución con dichas características, el papel de la directora y del colegiado docente es decisivo, pues en este período de la vida escolar se constituye en lxs niñxs el principal referente con base en el cual afirman su identidad de *género* personal y colectiva (Viveros, 2002), por lo que también se requiere de una capacitación docente en *perspectiva de género* para el manejo de situaciones que

reproducen estereotipos en el espacio áulico escolar, como sugiere Guel Rodríguez (2022) y de esta manera la escuela contribuya a materializar la identidad de lxs estudiantes en sus prácticas sociales de *género* de manera dinámica.

Capítulo 3. ¿Cómo nos hacemos niños, cómo nos hacemos hombres?

*“¿Qué significa ser un niño?, pues no ser una niña.”
Esmeralda, 9 años. (Extracto de entrevista)*

*Ser hombre es una condición que se gana cada día, y la deconstrucción es un presente continuo,
una labor diaria, constante y, quizá, interminable
Nicko Nogués (2021)*

Introducción

Este capítulo contiene las voces de todos los niños y las niñas que participaron en la investigación, se presentan de forma sistematizada los hallazgos encontrados en las páginas de mis notas y diarios de campo sobre cómo observan, entienden y aprenden del mundo a ser niño, a ser hombre, a convertirse en uno y finalmente a expresar su *masculinidad*, apoyado de los aportes epistemológicos de Connell (2019, 2021) y Viveros (2002) como ejes medulares del análisis de los resultados de dicha investigación.

Este capítulo se encuentra dividido en dos partes, en el primer subapartado se presenta una etnografía en la que se muestra cómo la operatividad y configuración de la escuela se encuentra diseñada bajo un modelo binario que divide y necesariamente está relacionado con el patriarcado (Guzmán, 2019), el cual se refleja en el funcionamiento de la institución que hace posible observar cómo se reproducen algunas de sus características como: los estereotipos y roles de género, la opresión, la discriminación y la violencia entre lxs niñxs y quienes ejercen la autoridad.

El espacio escolar también se ve permeado por las características de opresión del patriarcado, es decir, el uso de las instalaciones tiene una relevancia importante pues en estas se percibe cómo y quiénes ocupan la mayor parte del salón de clases y la cancha, lo que también permite observar cómo el fútbol actúa como un dispositivo de poder (Segato, 2016), sobre la configuración de las prácticas sociales de *género* entre las niñas y los niños del grupo de 4ºA, al mismo tiempo que la institución prioriza y regula este deporte en las clases de educación física y en otras actividades con fines de recreación.

En el segundo subapartado, se presenta un análisis de la etnografía en el que se profundiza sobre las prácticas sociales de *género* de los niños que hace posible una categorización con el modelo de tipologías de la *masculinidad* propuesto por Connell (2009), y se observa cómo dichas tipologías se interseccionan de diferentes maneras con la masculinidad *hegemónica* en el caso de algunos chicos, confirmando que dicha propuesta no tiene un carácter fijo como la propia autora señaló años más tarde al publicar las ideas que había que desechar sobre su propia teoría.

La intersección entre *masculinidades* permitió identificar la dificultad de pensar a cada niño en una tipología específica por lo que para comprender con mayor amplitud las formas en que se construye o materializa la *masculinidad* en cada niño fue necesario complementar el análisis con los aportes teóricos de Viveros (2002) sobre la identidad masculina y así entender la *masculinidad* como un proceso dinámico y de negociación permanente que inicia desde la infancia y se prolonga a lo largo de la vida, materializándose en ámbitos como la familia y la escuela.

3.1.- El salón y la cancha: ¿Un territorio donde se dibuja la hegemonía?

Si bien en la institución no se cuenta con un reglamento a la vista de la comunidad escolar, existen reglas explícitas que aluden al orden, mantenimiento y separación del espacio geográfico dentro de la escuela, estas son reproducidas y reafirmadas cotidianamente a partir de los usos, costumbres, ritos y rituales que tienen lugar en la institución. Es a partir de la verbalización que se incorporan prácticas deseables en el espacio escolar, por ejemplo, la directora pronuncia, cada semana al finalizar los honores a la bandera, recomendaciones como: *no correr, llegar temprano o no tirar basura*, por otro lado, las normas sobre la organización y uso del edificio escolar sólo existen en el imaginario colectivo, el baño con la estampa de una niña en color rosa es para uso exclusivo de las niñas, el que tiene un niño de color azul corresponde exclusivamente a los niños, y la

cancha en el recreo es sólo para que los niños jueguen fútbol o para la clase de educación física, donde también se prioriza este deporte.

En los honores a la bandera sucede algo similar, nadie expresa las reglas para realizar la organización de los contingentes, con excepción de los grupos de 1° y 2° en donde las maestras se encargan de agrupar a cada niñx en el lugar que ocupan en la formación, mientras que en los demás grupos lxs chicxs lo hacen de manera mecánica, así es posible observar como todxs lxs estudiantes de la escuela se encuentran divididxs en bloques de niños y de niñas; también para ingresar al aula de 4°A la normativa continua configurándose bajo este orden: hombre y mujer.

Al escuchar el timbre a las 13:30 pm, lxs niñxs esperan afuera del salón mientras la Sra. Lety, que es la encargada del aseo, termina de trapear, y entonces se comienzan a formar como lo señalo en el párrafo anterior, en dos grupos, una fila de niñas y una fila de niños, pese a que no existe un orden para entrar, los niños lo hacen primero y comienzan a ocupar el mesabanco que deseen pues nadie tiene un lugar específico para sentarse. A pesar de ello, se puede observar que la gran mayoría de los niños se encuentran en las primeras tres filas, mientras que todas las niñas en las tres filas siguientes, sin embargo, Ángel, Brandon y Alexander buscan diariamente un lugar para sentarse entre las niñas.

Después de que todxs lxs niñxs ingresan al aula, la maestra inicia realizando el pase de lista, y de inmediato comienzan las clases; la docente indica qué y cómo van a realizar los ejercicios que ha preparado. Cuando la consigna recomienda realizar la actividad en equipo, rápidamente se organizan niñas con niñas y niños con niños, aunque en este caso Cruz y Erik suelen ser excluidos frecuentemente de su grupo de amigos, por lo que trabajan en pareja.

Por otro lado, Alexander y Ángel quienes tampoco son incluidos entre los equipos de sus compañeros, buscan trabajar con alguna compañera. Brandon la mayoría de las veces se queda sin equipo hasta que la maestra lo integra con algunxs compañerxs. En el caso de las niñas las dinámicas de organización son distintas, sus grupos suelen ser más pequeños y cambiantes, así que ninguna chica queda sola o es excluida.

Durante el trabajo en clase es posible observar en distintas horas como las prácticas de socialización de algunxs niñxs se extienden hacia otrxs compañerxs que no pertenecen a su grupo habitual de amistad, en estas dinámicas de relacionamiento los chicos que no tienen un grupo de amigos definido como Ángel, Brandon y Alexander interactúan de manera más frecuente con la maestra y las niñas.

A la mitad de la jornada escolar se desarrolla el momento destinado a la recreación: el recreo, un período de treinta minutos en el cual es posible observar el común denominador de los niños del grupo de 4ºA: el fútbol, el deporte que determina las dinámicas entre pares durante los partidos y las formas en que se habita el territorio escolar, es decir, donde se lleva a cabo el juego y el rol que cada participante tiene. En este mismo espacio se puede apreciar a los niños que también les gusta este deporte, pero prefieren no jugar por razones que profundizaré en siguientes líneas y a los que en definitiva no son invitados a participar.

Por otra parte se encuentra una minoría de niños a los que nos les gusta el fútbol, su práctica o contemplación, lo que se traduce en una permanente búsqueda de un lugar además el salón o el patio central en donde sea posible hacer otras formas de ser niño. Ángel, Brandon y Alexander, son de esa minoría, quienes al salir al recreo en diversas ocasiones se reúnen con algunas de sus compañeras en los espacios que ellas ocupan, los comedores, detrás de los salones o en los lugares periféricos de la cancha.

Estos niños no sólo se muestran distantes o sin interés alguno en jugar fútbol, sino también en participar en juegos o actividades que implican fuerza o resistencia física. En las entrevistas, no manifiestan gusto por esta práctica deportiva, incluso uno de ellos señaló su nulo interés por cualquier deporte y por la clase de educación física, donde como lo mencioné anteriormente, también se prioriza su ejercicio.

Sí me gusta jugar a veces fútbol pero pues yo no salgo al recreo, me quedo en el salón a comer con la maestra, y cuando salgo me junto con América pero hoy no vino, así que nomás me voy a quedar hoy con la maestra. Los otros niños siempre juegan fútbol, se quedan allá atrás e invitan a los de 5°, después empiezan a quejarse porque perdieron (Ángel, 9 años).

A mí no me gusta el fútbol, no me gusta nada de deportes, me gustan los juegos de mesa como el domino, el jenga y las damas chinas, nada más. La clase de educación física no me gusta casi. No opino nada del maestro pero sólo nos saca a hacer ejercicio para comprender o dominar algo. Se me hace un poquito aburrido, a mí me gusta más saltar la cuerda que jugar fútbol. En el recreo me gusta leer en la biblioteca, y ya cuando acabo de comer reposo tantito, y me mantengo leyendo hasta que tocan el timbre para irme al salón (Brandon, 9 años).

En el recreo yo juego a las traes, pero en mi casa a veces sí juego fútbol con mis amigos de la privada, y también me gusta jugar con mis legos. En la escuela jugar fútbol es un comportamiento masculino pero sí, pienso que los niños y las niñas pueden jugar a lo que quieran. Los muñecos eran para las niñas y los carros para los niños; mi tía le dijo eso a mi prima chiquita pero no importa de qué género seas puedes hacer lo que quieras (Alexander 9 años).

Los niños como Ángel, Brandon y Alexander que no están interesados en realizar prácticas relacionadas con la *masculinidad* hegemónica como lo es practicar algún deporte, en este caso jugar fútbol en la escuela, posiblemente se deba a que se incluyen en otra categoría de hombre que no alude necesariamente a una *masculinidad* subordinada o marginada, ya que ninguno de ellos es expulsado o excluido físicamente de ese círculo de legitimidad hegemónico (Connell, 2019) expresado en el ejercicio de este deporte, debido a que no es de su interés parecer o aspirar a ser el niño u hombre hegemónico, pues sus prácticas sociales más bien se expresan en actividades de otro tipo que ellos mismos señalan que prefieren realizar.

En contraste con estos chicos, el grupo de niños formado por Carlos, Diego, Marco, Gael, Fabritzio y Josué encuentra el fútbol como su deporte favorito, por ello es

común escuchar en sus conversaciones la admiración hacia ciertos jugadores y el favoritismo por algún equipo, incluso en ocasiones llevan puesta la camiseta de su jugador preferido.

En este grupo de amigos, a partir de un análisis local, sobre el ejercicio, promoción y práctica continua del fútbol, se percibe cómo este deporte de manera constante ejerce influencia en la construcción de la identidad masculina, particularmente en Carlos, que ostenta algunos atributos de la *masculinidad* hegemónica por sus habilidades en dicho deporte por encima del resto de sus compañeros y que él mismo hace notar a lxs demás niños a través de acciones concretas como las descritas en el siguiente párrafo.

En cada partido y previo a su desarrollo, Carlos decide quién puede jugar, el equipo donde cada uno participara y si niños de otro grado pueden ser invitados, este tipo de decisiones hace que sus amigos lo consideren el líder, incluso en las entrevistas al cuestionar sobre quién ejercía el liderazgo en el grupo, la mayoría de lxs niños lo señaló a él como esa figura, a diferencia de las niñas, quien ante la misma pregunta nadie expresó identificar a alguna compañera como la lideresa.

Profr. Isaac: ¿Consideras que hay un líder en el salón de clases y cuando juegan fútbol?

Carlos: Sí, soy yo (...) Diego es el segundo mejor en fútbol después de mí.

Profr. Isaac: Erik, ¿quién es el que deja jugar, Carlos?

Erik: No, sí, bueno, el jefe de 4ºA ahorita es Diego, porque hoy no vino Carlos, él toma su lugar cuando no viene.

A pesar de que el fútbol es un deporte que también le gusta a otros niños, para el grupo de Tadeo y Erik, y sus otros amigos Cristian, Eduardo y Kevin no es posible practicarlo pues en múltiples ocasiones prefieren no jugar con sus otros compañeros durante el recreo, en particular, los primeros dos niños que me refirieron los motivos por los cuales no participan y en su lugar se sientan a comer detrás de los salones cerca de la cancha de tierra o jugar a otras cosas:

Profr. Isaac: ¿Por qué no juegas fútbol?

Tadeo: Carlos y todos ellos se creen mucho y son presumidos

Profr. Isaac: ¿Cómo?, o sea ¿qué hacen o qué onda?

Tadeo: Siempre ponen las reglas a su conveniencia, no les gusta perder, son bien tramposos, ni se aguantan. Además, yo pienso que los niños que juegan fútbol se sienten mal porque no pueden.

Ante tales afirmaciones comencé a prestar mayor atención a la organización, el desarrollo y los sucesos que podían acontecer durante los siguientes partidos de fútbol con el propósito de contrastar mi observación con la percepción que Tadeo tenía sobre Carlos y el papel que desempeñaba hacia la práctica de este deporte.

En un partido de fútbol, Diego el mejor amigo de Carlos, se lastimó fuertemente el brazo, y llamó mi atención que no se quejó y siguió jugando; al volver al salón, un compañero le contó a la maestra lo que había pasado, ella se acercó a revisarlo aunque él no se quejó pero en su rostro podía apreciarse como rodaban algunas lágrimas, además, la herida era evidente, así que la docente decidió avisar al papá del niño para que pasara a recogerlo a la escuela.

Por su parte, Erik, me ha compartido en diversas ocasiones lo mucho que le gusta el fútbol, aunque difícilmente lo juntan a jugar. Un día me dijo que le gustaría que en la escuela dejaran jugar a todos los niños y me contó cómo en una ocasión no lo dejaron participar, le pregunté si fue Carlos quien le dijo que no podía hacerlo, y me respondió que no, ese día Carlos no había asistido a la escuela, así que se acercó a Diego y le preguntó si podía jugar, él le respondió “no sé”, luego le dijo a Eduardo, quien no le contestó nada, y finalmente, me puntualizó con voz baja “nunca me invitan a jugar”.

En la entrevista que le realicé a Erik, volvió a hacer énfasis en su gusto por el fútbol y en el rechazo constante que tiene por parte de los niños que sí juegan cuando él se acerca a ellos para pedirles participar:

Profr. Isaac: ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos te gusta de ser niño?

Erik: Me gusta jugar fútbol, dibujar, hacer lo que quiera. Lo que menos me gusta pues luego cuando veo unos niños jugando y le digo a mi mamá o a mi papá y no me dejan salir, ellos me dicen que no, pero yo quiero salir y a veces mi papá me deja cuando él sale

Profr. Isaac: ¿Qué cosas te hacen sentir mal aquí en la escuela?

Erik: Pues triste cuando alguien me rechaza, como en el fútbol, y luego el Gael me expulsó y me hizo sentir mal y lloré
Profr. Isaac: ¿Y le dijiste a la maestra?
Erik: No, pues él ya me dijo -“Ven ¿qué te pasa?”- y no le dije nada para que no me viera llorar, y me tapé con el libro para que el Eduardo y el Tadeo no me vieran, y luego el Tadeo me dijo -“Ya, mejor júntate, ven”- y le dije, no, prefiero hacer mi propio equipo que me expulsen.

En estos párrafos preliminares se observa determinada exclusión hacia algunos niños y su desempeño en la práctica del fútbol, por lo que es probable considerar incluirlos en dos categorías que por el momento podrían denominarse: la *masculinidad* subordinada y la *masculinidad* cómplice, las cuales emergen en consecuencia a la hegemonía que se relaciona con la dominación en la sociedad como un todo (Connell, 2019) y que caracteriza a la *masculinidad* hegemónica.

En la categoría de *masculinidad* subordinada, podrían incluirse a Tadeo, Erik, Cristian, Eduardo y Kevin quienes están colocados de manera simbólica en el fondo jerárquico de las prácticas sociales de *género* entre el grupo de niños a los que les gusta el fútbol, lo que permite observar cómo a través del poder el cual actúa como el dispositivo de opresión sobre ellos se estructuran las relaciones de dominación y subordinación específicas entre ellos, al no ser incluidos en los partidos a pesar de su afinidad hacia este deporte.

Por otro lado, se encuentran los amigos del grupo de Carlos, los cuales podían ser incluidos en la categoría de *masculinidad* cómplice pues no protestan a las reglas que impone su compañero, sólo obedecen, a veces incluso lo imitan, como Diego, quien es percibido por otros compañeros como el líder cuando Carlos se ausenta y que muestra relaciones de complicidad al adoptar conductas parecidas a las de su amigo en los partidos de fútbol, es decir, decide quién puede jugar, organiza los equipos y en una ocasión como se cita en párrafos anteriores, tuvo que mostrar resistencia al dolor ante el incidente en el que se lastimó un brazo, y en el que nuevamente el líder sólo mostró una gran preocupación por la suspensión del juego y no por el bienestar de su compañero:

(...) la maestra regresó al salón después de que Diego se retiró a su casa y pidió que le prestaran atención

Mtra. Abi: ¡Escuchen, por favor! Sí vuelve a ocurrir algún accidente, ya no van a jugar fútbol! (hubo algunas voces que manifestaron desacuerdo) ¿Eso no les va a gustar verdad? (se escucharon varias voces decir que no) ¡Parece que vienen más emocionados por jugar fútbol que por las clases!

Carlos: ¡Sí! (gritó y provocó risas entre sus demás compañerxs).

(Diario de campo, p. 56. 14-abril-2023)

La pasión por el fútbol y el liderazgo de Carlos representa el poder que sostiene a la categoría de *masculinidad* hegemónica, el cual es ejercido sobre sus compañeros en diferentes espacios, como las situaciones descritas en los partidos de fútbol y en algunas ocasiones dentro del salón de clases ya que también decide sobre la organización del trabajo en pequeños grupo, por lo que es posible confirmar en cierta medida lo que Tadeo piensa al respecto de su compañero líder. Carlos definía la configuración de la práctica de *género* mediante el ejercicio de su liderazgo a partir del juego de futbol, y desde la cancha su autoridad y dominio se extendía a otros espacios; en palabras de Tadeo: Carlos es el que pone las reglas y nadie lo cuestiona.

La importancia y relevancia que tiene el fútbol en este escenario local: la escuela, como una práctica de *género* hegemónica que influye en la construcción de la identidad masculina es determinada en gran medida por las normas escolares que se imponen a través de la cultura institucional, y que se traducen en acciones como el torneo de fútbol para chicas y chicos de todos los grados, propuesto por la directora de la institución para la celebración el día del niño.

Ante esta iniciativa, la Mtra. Abi me pidió opinar sobre cómo organizar a lxs niñxs para los partidos, le sugerí preguntar quién si quería participar y que ella formará los equipos, al instante comenzó a contarles detalles: “voy a preguntarle sólo a los niños, ¿Quién no quiere jugar?”, Cristian levantó la mano y percibí que lo hizo de manera muy discreta, simultáneamente Kevin y Brandon también la levantaron, en ambos casos tuve la misma impresión sobre la forma reservada en que lo hicieron, la maestra tomó nota y

enseguida preguntó quiénes sí querían jugar. Con las niñas realizó la misma dinámica, y observé que la mayoría levantó la mano cuando preguntó quién no quería participar.

A pesar de que Ángel, Alexander, Tadeo y Dylan tampoco practican fútbol por razones particulares, en esta ocasión ninguno manifestó aversión para participar, y se involucraron con el equipo que les asignó la docente. Por su parte, Cristian, Kevin y Brandon, no asistieron a la escuela el día que comenzaron los partidos del torneo y tampoco a la celebración del día del niño, en la que la directora entregó un reconocimiento a todos los niños, incluso a quienes no jugaron, asumiendo que todos habían participado.

En la etnografía, se vislumbra que el fútbol opera en las prácticas de relaciones de *género* como una expresión hegemónica que atraviesa a todos los niños de la clase de una u otra forma, y es posible observar de manera clara y profunda en los eventos citados, confirmando la existencia de distintas *masculinidades* que cohabitan en el espacio escolar, el mismo que hace mayormente posible la expresión de la *masculinidad* hegemónica por las condiciones específicas en que operan las reglas del salón de clases y la cancha de fútbol, privilegiando a quienes ejercen prácticas de este tipología.

En la reformulación del concepto de *masculinidad* hegemónica, Connell (2021) señala que en la relación de representación y uso del cuerpo se reconoce el deporte como un patrón de encarnación, sin embargo, hacía falta profundizar en la encarnación masculina para discutir ampliamente sobre la identidad y el comportamiento en diversos contextos, por lo que en el siguiente apartado se pretende presentar en la narrativa a algunos niños del grupo para profundizar en la especificidad de la que habla la autora.

3.2.- Algunos caminos hacia la masculinidad: Ser o hacer(se) niño(s)

En el proceso de construcción de la *masculinidad* de cada niño, la escuela desempeña un papel fundamental al ser un escenario donde de manera constante fluyen las relaciones con otros chicos y chicas, y que develan la pluralidad de formas posibles de ser hombre

en razón de las diferencias de clase, la edad y el contexto cultural como señala Viveros (2002), y así evitar generalizaciones sobre cómo es o debe ser un niño, y en su lugar se permita reconocer las especificidades de cada chico sobre la forma en que está materializando y expresando su *masculinidad*.

En este subapartado del capítulo presentaré fragmentos del diario de campo y de las entrevistas realizadas a diferentes niños que permiten al final de la etnografía, un análisis sobre la construcción de la *masculinidad* de cada niño referido al filo de las propuestas teóricas sobre esta temática en los procesos de socialización entre pares que emergen en la cotidianeidad escolar y que son determinantes para configurar la identidad masculina, la cual según Viveros (2002), se refiere a esos significados de la *masculinidad* que describe como una fuente de sentidos y experiencia construida por ellos mismos.

En el grupo de amigos de Tadeo, Erik, Eduardo, Kevin y Cristian no existe una jerarquía entre los cinco, por el contrario, es posible observar un mayor relacionamiento basado en igualdad, equidad, solidaridad y compañerismo durante sus prácticas sociales de *género* que incluye llamarse entre ellos *güey*, *vato*, *pinche* o *morro*, con excepción de Erik, quién sí se dirige a todos por su nombre. Tadeo, por ejemplo, suele integrar a Erik cuando se queda sin equipo durante las actividades en clase, le explica o le pasa las respuestas de las actividades. Asimismo, Génesis, otra alumna, suele auxiliar a Erik, cuando este se siente perdido, por haber faltado a clases en días anteriores.

En las jornadas escolares, Tadeo pocas veces expresa su opinión o comparte alguna idea, pero cuando lo hace, es concreto acerca de lo que piensa. En una clase de formación cívica y ética, la maestra pidió mencionar las problemáticas del grupo, él se acercó a ella y comentó algo en voz baja, enseguida, la docente habló con un tono de voz más fuerte para indicar a los demás su atención:

Mtra. Abi: Tadeo dijo algo muy importante, ¡haber Tadeo!, diles a tus compañeros lo que me dijiste

Tadeo: (se puso de pie y desde su lugar repitió lo que le había dicho a la maestra) Discriminación porque yo he escuchado comentarios sobre el color de la piel

Mtra. Abi: Es muy importante esto que está diciendo Tadeo porque además yo los he escuchado decir groserías al respecto.

La profesora trató de que el argumento expresado por Tadeo fuera el eje central para el debate de la clase, sin embargo, no lo logró, ya que otros compañeros mencionaron que el verdadero problema es que no le hacen caso a la maestra, así que la docente dirigió la atención hacia esa premisa, y el comentario de este niño pasó a ser una idea más durante el desarrollo de la actividad.

A pesar de que la opinión de Tadeo no condujo hacia el propósito del ejercicio propuesto por la profesora, su argumento fue el único que no señaló la obediencia y la disciplina como una problemática, más bien evidenció un discurso constante en las prácticas sociales de *género* de sus compañerxs que la profesora también había observado pero que finalmente no logró profundizar y llevar al debate.

En las semanas siguientes continué observando la forma de relacionarse de Tadeo con otrxs niñxs, presté atención en sus participaciones en clase con el propósito de tomar notas y elaborar un guion de preguntas que permitiera profundizar sobre sus dinámicas en casa y la relación entre su vida familiar y la escuela para analizar aspectos sobre la construcción de su *masculinidad*. A continuación, presento un fragmento de la entrevista.

Profr. Isaac: ¿Cómo se reparten los deberes en tu casa?

Tadeo: bueno, mi mamá y yo, y mis hermanos recogemos el cuarto, mi tío la sala, y también mi abuela y su esposo su cuarto, mi abuela hace de comer, a veces también mi mamá y mi tío, y casi siempre mi tío o mi mamá lavan el baño

Profr. Isaac: ¿Cómo se demuestran cariño o afecto tú, tu mamá y tus hermanxs?

Tadeo: pues con cartas y flores, los abrazo más o menos

Profr. Isaac: Oye Tadeo, ¿Crees que hay diferencias entre ser niño y ser niña?

Tadeo: nada porque todos tenemos los mismos derechos, sólo que a ellas les gustan los unicornios y eso, y a nosotros los futbolistas y eso.

Profr. Isaac: ¿Sabes que es la igualdad y la equidad de género?

Tadeo: Que... de los derechos, que todos pueden hacer lo mismo, como que las niñas también pueden jugar con carros, y los niños con muñecas.

Profr. Isaac: En la escuela, ¿consideras que es posible observar la igualdad y equidad?

Tadeo: No mucho, de aquí de la escuela en mi salón no.

Profr. Isaac: ¿Cómo le demuestras tu afecto a tus compañeros o amigos hombres?

Tadeo: Nada más los saludo de palabra.

En las descripciones y respuestas que expresa Tadeo se observa una noción clara sobre el significado de igualdad y la relación con los derechos humanos que le permite afirmar que no logra apreciarse en la escuela. Además, su percepción sobre los juguetes o juegos que los niños y las niñas pueden realizar continúa asociada a la igualdad aunque diferencie ciertas particularidades entre lo que le puede gustar a cada quién.

La división del trabajo en su hogar es un ejemplo sobre las nuevas reconfiguraciones de las dinámicas en su familia en las que todos participan a partir del principio de igualdad, que si bien en muchos casos se delegan porque no existe otra alternativa, es decir, las mujeres salen a trabajar al igual que los hombres, entonces se reparten por necesidad y no por ese principio de igualdad de *género*, pero en este caso, dicha organización contribuye en la formación de su identidad masculina desde la cual logra posicionarse y argumentar que en su escuela no es posible observar.

En sus prácticas sociales de *género* se puede apreciar una mayor sensibilidad, solidaridad y compañerismo hacia los demás, a pesar de que se limita a expresar en el espacio escolar, pues aunque siente estima hacia quienes considera sus amigos, se limita a expresarla a través de un saludo, contrariamente a las muestras de afecto y cariño sobre quienes constituyen su familia, pues señala que a ellos en algunas ocasiones los abraza.

Entre los amigos de Tadeo, aparece Erik, de quien hablé al principio de este apartado, él es un niño que desde el inicio del ciclo escolar no participa durante las clases y difícilmente termina un trabajo por sí solo, tal vez porque aún se encuentra en proceso de adquisición de la lengua oral y escrita, como también referí en otro apartado, y requiere ayuda de manera frecuente.

A partir de que dejé la titularidad del grupo, Erik tuvo un mayor acercamiento hacia mí, se sienta cerca, platica conmigo sobre sus intereses y de forma continua también me pide apoyo para realizar sus actividades a pesar de que también puede pedirselo a la maestra. Al paso del tiempo sus muestras de cariño se han hecho explícitas, pasaron de un abrazo al inicio de la jornada a compartirme parte de su lonche y en ocasiones me ha traído algunos obsequios.

De vez en cuando esos detalles también los tiene con algunxs de sus compañerxs; una tarde durante la clase me regaló una paleta, dos de sus compañeros se percataron y de inmediato se acercaron a pedirle que les regalara a ellos también, Erik le obsequió una a cada quien, y antes de regresar a su lugar me dijo “ Maestro, le regalé 15 pesos a Abril porque no tenía dinero ni lonche”, a lo que le respondí que eso era ser un buen compañero.

Después de algunas semanas, realicé una entrevista a Erik y traté de abordar en nuestra conversación su percepción acerca de los roles de *género* en el aula, la forma en qué se percibía como niño y sobre ser hombre, así como algunos aspectos relacionados con su familia.

Profr. Isaac: ¿Cómo les demuestras tu afecto a las personas de tu familia?

Erik: pasando tiempo con ellos, sólo que a veces cuando mi mamá me lleva con mis abuelos, ella siempre le llama a mi papá para que pasé por mí, le dice -“ven por Erik porque se aburre”- pero sólo a veces, sí veo la televisión no, y cuando mi papá pasa por mí me enoja porque mi mamá no quiere que pasé tiempo con ella

Profr. Isaac: Erik, ¿qué es ser un niño?

Erik: Divertirme, pasar tiempo con mis papás, jugar mientras que tengo mi niñez porque de adulto ya no voy a ser niño, voy a ser hombre

Profr. Isaac: ¿Y qué es ser hombre?

Erik: Ser hombre es como ya tienes trabajo, ya tienes trabajo como usted, este, puedes tener tu licencia y carro, casarse y tener sus hijos

Profr. Isaac: ¿Crees que niñas y niños pueden jugar con los mismos juguetes?

Erik: Los hombres no pueden jugar con muñecas porque van a decir -¡Es niña, es niña!- así van a decir

Profr. Isaac: Tú ¿qué cosas no harías porque piensas que son sólo para niñas?

Erik: Ósea, cuando juego con una niña siempre me dicen -“es niña, es niña”- y me hace sentir mal, por eso ya no lo hago.

El número de personas con quienes Erik convive en su casa es reducido, la mayor atención que recibe es de su papá y de su abuela paterna quien vive con ellxs y pocas veces

socializa con otrxs niñxs lo que se refleja también en la escuela. Aunque algunas veces ejerce muestras de compañerismo, generalmente es hacia quienes lo ayudan en clase o con su grupo de amigos.

Para este chico ser niño es sinónimo de diversión y juego antes de llegar a la vida adulta pues él piensa que al convertirse en hombre empiezas a adquirir una serie de obligaciones, responsabilidades y también algunos bienes materiales. En su opinión, las prácticas sociales durante los juegos sí se relacionan de acuerdo al género, y lo verbaliza a través de un ejemplo, mencionó que si eres niño y juegas con muñecas los demás chicos se burlaran de ti porque eso corresponde a las chicas, por lo que tomó la decisión de dejar de jugar con ellas. Para Erick la realidad heteronormada se impone en el rango de sus relacionamientos y esto parece no causarle ningún tipo de contrariedad.

En este punto de la etnografía es pertinente analizar la percepción de la *masculinidad* que se forjan Tadeo y Erik. Para ambos y suponemos que para los otros niñxs también, la familia constituye un factor determinante de sus prácticas sociales de *género* a partir de las cuales interactúan con lxs otrxs. La familia difunde valores primordiales de sociabilidad que influyen en comportamientos de solidaridad, afecto, cooperación, egoísmo, individualismo, etcétera. Estos valores básicos van forjando la personalidad de lxs niñxs dentro y fuera de la escuela, pero en el contexto escolar se abre un espacio público para ponerlos en práctica, lo que significa ensayar y en ocasiones fracasar o sentirse habilitados o recompensados. Todo esto forma parte de un proceso formativo en el cual se van definiendo las formas de pensar, sentir y ser mujer o varón que es lo que estoy estudiando.

En el caso de Tadeo, su identidad masculina se va consolidando entre las distintas esferas que integran su vida, es decir, la familia y la escuela, que se va significando y resignificando constantemente en función de las relaciones que establece consigo mismo,

con la sociedad y con sus compañerxs en la escuela donde muestra cuáles valores forman parte de su identidad en la cotidianeidad escolar, como se observa en las descripciones etnográficas presentadas anteriormente (Viveros, 2002).

En contraste con la propuesta de Viveros (2002) que puntualiza la *masculinidad* como una realidad múltiple en función de los momentos históricos, que también podríamos asociar con procesos de maduración o formación de la personalidad, Tadeo es considerado en la tipología de Connell (2019) como un niño de *masculinidad* marginada y subordinada, pues sus prácticas sociales de *género* no coinciden con el guion esperado para una *masculinidad* prototípica. Estas dos posturas teóricas difieren claramente y al confrontarlas podemos reconocer la ventaja analítica de conceptualizar la identidad masculina, como una afirmación situada y en proceso, es decir, que se construye permanentemente y que aún o a pesar de los elementos básicos que la constituyen (los valores, hábitos y costumbres familiares) se depara con tensiones y reafirmaciones en la experiencia individual (Viveros, 2002).

La personalidad y el comportamiento de Erik, también se caracterizaría como una *masculinidad* marginada y subordinada de acuerdo con Connell (2019) por el efecto de la descalificación hacia sus prácticas de *género* dentro y fuera del salón, es decir, es un niño rechazado en múltiples ocasiones por no alcanzar a cubrir el rendimiento físico en el deporte, por no encontrarse en el nivel de desarrollo cognitivo de acuerdo a su edad, que se ve obligado a ejercer sus prácticas sociales en lugares periféricos respecto a los niños con prácticas hegemónicas que se desenvuelven en todo el espacio escolar. Sin embargo, nos queda claro que este alumno se encuentra a su modo y de acuerdo con su repertorio cultural enfrentando y buscando salidas a estas tensiones.

Su identidad masculina refleja una construcción cotidiana de los escenarios que habita la mayor parte del tiempo, es decir, la escuela y su familia, sin embargo, en ambos

espacios su experiencia individual se construye con un mayor número de tensiones al enfrentarse a límites en el desarrollo de sus actividades preferidas como la práctica de fútbol, y un número menor de relaciones sociales con sus compañerxs o niñxs de su edad.

La perspectiva de Erik sobre ser un niño y las formas de expresión de la identidad masculina me hicieron cuestionar estas mismas percepciones en los otros niños de su grupo de amigos con en el que habitualmente se reunía en el salón y durante el recreo; aunque logré una relación de gran empatía con Cristian, no sucedió lo mismo con Kevin y Eduardo pues se mantuvieron al margen conmigo durante mi estancia en el salón.

A pesar de que los diálogos con estos dos últimos niños fueron escasos, Eduardo se acercó varias veces a preguntarme si quería saber los chismes del grupo, particularmente de Cristian, el niño de mayor edad en el salón, quien tiene 11 años y está cursando 4º grado porque había reprobado en su anterior escuela.

Desde el inicio del ciclo escolar, Cristian se hizo notar no sólo por ser el más alto de todos los niños, sino porque de manera frecuente lleva juguetes, material didáctico o golosinas, algo que nadie más de los chicos hace, por lo que genera que su grupo de amigos y otros chicos centren su atención en él. Un día, por ejemplo, llevó una pistola de agua con la que varios niños e incluso yo, le pedimos para jugar con ella, esto provocó un desorden frente al que la profesora actuó quitándole el juguete³.

Así como el episodio anterior, en otras ocasiones pero con diferentes objetos pasó lo mismo, algunos niños querían jugar con los juguetes que Cristian llevó pues se sorprendían cada vez que aparecía con algo nuevo, provocando un gran alboroto. Un día apareció con una bala que encontró tirada, y que finalmente recogió la maestra cuando se

³ Esto me hizo pensar en cómo lxs adultxs validamos o reprobamos las acciones que lxs niñxs emprenden para divertirse. Obviamente mi intención al sumarme al juego era comprometerme en el mundo que ellos habitan y significan, para la profesora el juego era una señal de desorden, un desorden que no debe tolerarse dentro de la escuela.

enteró. En otra ocasión cuando ingresé al salón después del timbre de entrada, Eduardo comenzó a contarme una historia sobre Cristian sin darme tiempo de llegar a sentarme:

Eduardo: ¡Maestro! Ayer vi fumar a Cristian con un *vaper* y le salió sangre de la nariz

Cristian: (quien se encontraba cerca de nosotros) -sonrió y afirmó con la cabeza-
Profr. Isaac: ¿De cuál era? (le pregunté mientras comencé a buscar imágenes de *vaper* en mi celular y se las mostré)

Eduardo: ¡Era de Mango! (interrumpió gritando)

Cristian: (Sólo asentó nuevamente con la cabeza)

Profr. Isaac: No hagas eso, Cristian porque te hace daño (él me interrumpió antes de que yo pudiera decir más)

Cristian: ¡Ya sé! en los pulmones

Profr. Isaac: (Mi siguiente reacción fue sonreír y señalar con el dedo, enviando con esto un mensaje acerca de que confiaba en él)

Cristian: ¡En serio! (respondió con una sonrisa en la cara).

La comunicación que Cristian tiene conmigo mejoró en los meses que dejé de ser su profesor, tal como sucedió con Erik, por lo que aproveché cada ocasión para conversar con él sobre sus pasatiempos, gustos y observar la manera en que se relaciona con su grupo de amigos. En distintos momentos bromeamos y frecuentemente me dice frases como “¡Saque la cerveza, profe!, ¡saque la mota!, ¡saque el crico!” las cuales se derivan de comentarios que hace conmigo acerca de ello pues tiene un amplio conocimiento sobre esas sustancias. Él también es uno de los niños que prefiere no jugar fútbol, y se sienta a comer con sus compañeros en la parte trasera de los salones durante el recreo.

La *masculinidad* de Cristian se podría describir desde distintas tipologías respecto al modelo propuesto por Connell (2019), por un lado, se materializa desde la marginación pues es posible percibir cómo física y simbólicamente construye su identidad masculina en los límites del espacio escolar, y también en la *masculinidad* subordinada porque sus prácticas sociales de *género* son relativas a la autoridad de la hegemonía del grupo dominante que se encuentra representada en Carlos y algunos de sus otros compañeros.

En ese mismo sentido, es posible observar que pretende alcanzar la hegemonía hacia la configuración de su práctica de *género* cuando los juguetes y los objetos que lleva a la escuela le otorgan aceptación en momentos específicos y una posición de control

sobre los otros niños al decidir quién sí y quien no puede interactuar con él y sus dispositivos, sin embargo, no logra legitimarse en una posición dominante pues cuando las condiciones no generan interés en los demás, las interacciones con sus compañerxs disminuyen notablemente, por lo que su identidad de *género* como apunta Viveros (2002) está siendo sometida continuamente a prueba por los otros chicos.

Los niños que no tienen un grupo definido de amigos suelen sólo jugar entre ellos, a veces con las niñas, incluso pueden pasar el recreo en solitario, o en algunas ocasiones se acercan a platicar conmigo durante este tiempo, como Ángel y Brandon. Al inicio del ciclo escolar ambos compartían este tiempo juntos, y ocasionalmente Alexander se unía a ellos; los tres preferían comer, platicar y de vez en cuando jugar a las atrapadas con América y Ángeles, hermana de Brandon, pues nunca mostraron interés por el fútbol, el deporte que la mayoría de los niños juega.

En la etapa inicial de mi trabajo de campo, Ángel comenzó a convivir de manera más frecuente conmigo, todos los días se sentaba en un mesabanco a un lado de mí, me preguntaba si ambos podíamos trabajar cuando la maestra indicaba hacer parejas o equipos, y antes de salir al recreo me cuestionaba en qué espacio comeríamos, asumiendo que pasaríamos ese tiempo juntos. En muchas ocasiones fue así, me pasaba el tiempo comiendo con él, algunas veces se acercaron otrxs niñxs a sentarse con nosotros, Cruz, Erik, Martha y Nicole, lo que le provocaba a Ángel algo de incomodidad, así que trataba de que él entendiera que debía ser un buen compañero y no excluir a nadie.

Un día durante el recreo, Ángel estaba sentado con América y les pregunté si me podía sentar con ellxs a comer, ambxs me respondieron que sí. Después de sentarme, le cuestioné a Ángel si había llevado lonche pues un día anterior lo olvidó en casa, y no tenía nada para comer, por lo que le pedí un mollete a la señora de la cooperativa para

que no se quedara sin comer. Enseguida comencé a conversar con él sobre su amistad con Brandon, pues había notado que ya no se reunían como solían hacerlo.

Profr. Isaac: Oye, Ángel ¿por qué ya no te juntas con Brandon?

Ángel: Porque él quería que no le hablara a otras personas, y yo sí quería hablar con otros compañeros.

(En ese momento, América se sumó a la conversación)

América: Brandon es gay porque se junta con puras mujeres y además le hace así (y comenzó a mover su cuerpo de un lado a otro para ejemplificar cómo se movía su compañero Brandon)

Ángel no comentó nada ni reaccionó ante los comentarios de América, contrario a ella, en quien logré percibir cierto arrepentimiento sobre lo que había dicho, pues comenzó a bajar la voz durante la imitación de su compañero y se sentó rápidamente, tal vez porque Ángel en ocasiones también se junta con niñas en el recreo y ambxs se decían buenxs amigxs.

La actitud pasiva de Brandon resulta paradigmática para América, quien sugiere que Brandon no actúa como un hombre, pues se junta con las niñas y no practica fútbol por lo que lo ostenta como *gay*, sin embargo, durante la entrevista a cerca de las prácticas sociales de *género*, es decir, su percepción sobre la *masculinidad*, qué significa ser un hombre y qué opinión le merecían los hombres *gays*, su opinión es distinta respecto a lo que expresó en esta primera situación:

Profr. Isaac: ¿Crees que los niños y las niñas deberían poder jugar con los mismos juguetes y actividades? ¿Por qué?

América: Sí, porque Ángel juega con las muñecas y yo puedo jugar con los carritos

Profr. Isaac: ¿Tú crees que los niños y las niñas pueden juntarse o jugar con quién quieran en la escuela sin que alguien se burle de ustedes o los haga sentir mal?

América: Sí, sí lo podemos hacer

Profr. Isaac: Para ti ¿qué es ser un niño y una niña?

América: Las niñas se ponen como vestidos, yo no uso vestidos porque no me gusta y a los niños les gusta tener short, una camisa y unos tenis. Los niños ahorita son fastidiosos y las niñas son bien chismosas, menos yo. Los niños como Fabritzio son muy inquietos, Ángel no, él se queda sentadito, aunque en mi casa me grita bien feo y me dice que oye América saca esto, saca el otro y demás

Profr. Isaac: Oye América ¿qué opinas, quién se puede pintar las uñas y quién no?

América: No importa quién se pueda pintar las uñas, lo que importa es cómo te sientas

Profr. Isaac: Recuerdas que alguna vez Fabritzio y Marco se pintaron las uñas, ¿Qué opinas sobre eso?

América: ¡Sí, de negro!, pues pienso que está bien porque al final es su cuerpo no es el mío.

Profr. Isaac: Oye, América y ¿sabes qué es un hombre *gay*?, ¿qué opinas de ellos?

América: Que le gustan los otros hombres, y pues, no está mal porque aparte de que son *gays* yo tengo un primo así, que se llama Damian, Es hijo de mi tía.

Profr. Isaac: ¿Y tú piensas que alguna vez él se ha sentido mal porque las personas se han burlado de él?

América: Yo pienso que sí se ha sentido mal.

Las respuestas de América hacen posible contrastar su perspectiva sobre el significado de ser niño, ser hombre e incluso sobre los hombres *gay* con su percepción hacia su compañero ya que su posicionamiento cambia, es decir, primero en la narración, señala como *gay* a Brandon a partir de lo que observa en sus prácticas sociales de *género*, y después, en la entrevista menciona la importancia de desdibujar quien puede hacer que cosa por su *género*, incluso comparte ejemplos sobre Ángel quien se asemeja a este chico.

Al respecto de la interpretación de América, Connell (2019) categoriza a los hombres homosexuales y a los que no lo son pero son percibidos así como parte de la *masculinidad* subordinada pues se alejan del modelo hegemónico. Señala además que uno de los efectos de esta conceptualización es la conformación de las percepciones de lo que es *gay*, tal como esta niña sugiere sobre su compañero, por lo que es posible pensar a través de ambas situaciones (la narración y la entrevista) las niñas también modelan las *masculinidades*.

Si bien Ángel es un niño muy participativo mientras que Brandon opta por ser un chico silencioso, ambos comparten prácticas sociales de *género* que también podrían colocarlos en la categoría de *masculinidades* marginadas, pues las posibilidades de ocupar el espacio escolar para cualquier actividad que deseen realizar son mínimas ya que las dinámicas establecidas sólo privilegian a los chicos que juegan fútbol y están asociados a la *masculinidad* hegemónica, una práctica deportiva que ninguno de los dos chicos realiza.

La percepción de América a cerca de Ángel y Brandon, hace posible observar que la concepción sobre ser hombre tiene significados asociados a la hegemonía, es decir, a la heterosexualidad, a las formas de expresión del cuerpo en el deporte y a las prácticas sociales de *género* que se restringen a la convivencia de niños sólo con otros varones, lo que garantiza entonces que un chico sea percibido como un niño.

La mirada de esta niña coadyuva a comprender cómo la hegemonía opera en el imaginario sobre cómo debe ser y cómo no debe ser un niño, para Brandon y Ángel quienes como mencioné, ostentan una *masculinidad* marginada, el mayor desafío tal vez lo encuentren en legitimar sus prácticas sociales de *género* bajo las mismas condiciones que lo hacen los demás, es decir, dejar de buscar espacios para materializar su identidad masculina sin esos límites que se dibujan y en algunos casos se interseccionan entre las *masculinidades* (Connell, 2019) que sólo benefician a unos cuantos y distan de proveer otras formas posibles de hacerse hombre.

Por otro lado, se encontraban los chicos que expresan su *masculinidad* de formas totalmente opuestas a las de los niños anteriormente descritos, como aquellos que compartieron el interés hacia alguna niña o compañera, incluso una relación de noviazgo, y que me permitieron observar la percepción que algunos niños tenían sobre esto y la importancia que le daban desde su identidad masculina.

En la opinión de Marco respecto a este tema, comentó en voz alta durante una clase a la maestra Abi que tener novia era un problema que había en el grupo, ante tal afirmación, la reacción de algunxs niñxs fue de aparente sorpresa, mientras que en la profesora se dibujó una sonrisa y expresó en voz alta su opinión al respecto: “Niños, una regla básica es no andar con alguien de tu propio salón”, enseguida, continuó escribiendo en el pizarrón sin profundizar nada más del tema.

No habían pasado muchos días desde que Marco compartió su impresión sobre las relaciones que sus compañeros expresaron y de las que él estaba enterado cuando un día al inicio de la jornada la maestra Abi había terminado de explicar las actividades del libro con las que iban a trabajar y de pronto Emiliano y Cruz se dirigieron hacia el lugar donde normalmente me encontraba sentado, me di cuenta que venían entusiasmados a contarme algo.

Emiliano: Profe, Cruz tiene novia

Profr. Isaac: ¿Quién es tu novia Cruz?

Cruz: Una niña de Free Fire

Profr. Isaac: ¿Y alguna vez la has visto? (en ese momento otro de sus amigos se incluyó a la conversación)

Alexis: ¿Qué tal si es un hombre disfrazado de mujer?"

Cruz: ¡No!

Emiliano: Yo la he visto en fotos, y también los mensajes que le manda (un amigo más se integró a la plática)

Vladimir: Al Alexis le gusta Abril (las risas brotaron entre ellos, y aunque yo no dije nada, Alexis me volteó a ver, se sonrojó, contrajo su cuerpo y me dijo que sí)

Alexis: Al Emiliano le gusta Perla (la reacción de Emiliano fue de sorpresa)

Emiliano: Al Vladimir le gusta Brenda (con aparente seguridad Vladimir lo afirmó con la cabeza)

Vladimir: Mi mamá también ya sabe

Profr. Isaac: ¿tu mamá te preguntó o tú le contaste?

Vladimir: Yo le platicué

Enseguida, todos se fueron a sentar a su lugar mientras la maestra sólo observaba desde su escritorio. Este grupo de niños, que suele trabajar juntos porque se consideran amigos, me habían contado anteriormente que hicieron un grupo de *WhatsApp*, al que me integraron días después y en donde se envían mensajes, audios, memes y vídeos de todo tipo, por lo que les pregunté a Emiliano, Alexis y Cruz que se encontraban sentados cerca de mí, que sí ya habían platicado en el grupo que tenían sobre eso que me habían contado, y los tres asentaron con la cabeza que sí, por lo que pensé que esa había sido una posible razón del argumento de Marco, es decir, él se había enterado de las relaciones de sus otros compañeros a través de los grupos de *WhatsApp* que tenían la mayor parte de lxs niñxs.

Esta característica de los niños sobre hablar de chicas es un aspecto que se refleja de maneras distintas en las prácticas sociales de *género* y que se tiene un vínculo cercano

con la *masculinidad* hegemónica. Por un lado, en la narración de Cruz, Emiliano, Vladimir y Alexis quienes podrían ser considerados dentro de la categoría de *masculinidad* cómplice, se percibe sólo de manera simbólica el interés por tener novia o sentir atracción física por alguna compañera de su salón ya que no se materializa, es decir, queda en el imaginario de los niños, ya que la novia de la que Cruz habla pertenece a un espacio virtual, y las niñas que mencionan los otros chicos sólo representan una imagen por la que sienten encanto.

El hecho de hacer explícito quién era la niña que le gusta a los niños de este grupo hace posible realizar una lectura crítica sobre cómo opera el pacto patriarcal entre los chicos de esta edad, es decir, antes de hacer explícito y especificar algún nombre, ya todos lo sabían, sin embargo, al sentir vergüenza, exposición o vulnerabilidad, Alexis lo rompió haciendo que los demás también comenzaran a señalar la chica por la que sienten atracción, finalmente, se develó que fue a través de un grupo de *WhatsApp* donde previo a lo ocurrido compartieron esa información.

El interés hacia las niñas del grupo por parte de otros niños se refleja también en el grupo de amigos de Carlos. En otro día de la semana, América se acercó conmigo para conversar, y de pronto Fabritzio se dirigió hacia ella y le entregó un papelito, lo desdobló e intentó leerlo pero no pudo, le dije que yo podía intentarlo, así que me entregó el papelito mientras pude notar que otros chicos observaban lo que pasaba.

Profr. Isaac: (Leí lo que decía el papel) a Diego le gusta tu amiga Stephanie dile que si quiere ser su novia

América: ¡Ella tiene novio! (le dijo a Fabritzio mientras Carlos se acercaba hacia donde estábamos sentados)

Carlos: Ten (le dio otro papelito, lo desdobló e intentó leerlo)

Profr. Isaac: ¿Todo bien, América?

América: Fabritzio dice que si quiero ser su novia, le voy a escribir que no. (después de que escribió en el papel se levantó de su lugar y se lo entregó a Carlos).

Enseguida, América regresó a su lugar mientras ignoraba a Carlos, quien cuando regresó con su grupo de amigos leyó en voz alta lo que su compañera había escrito en el papelito,

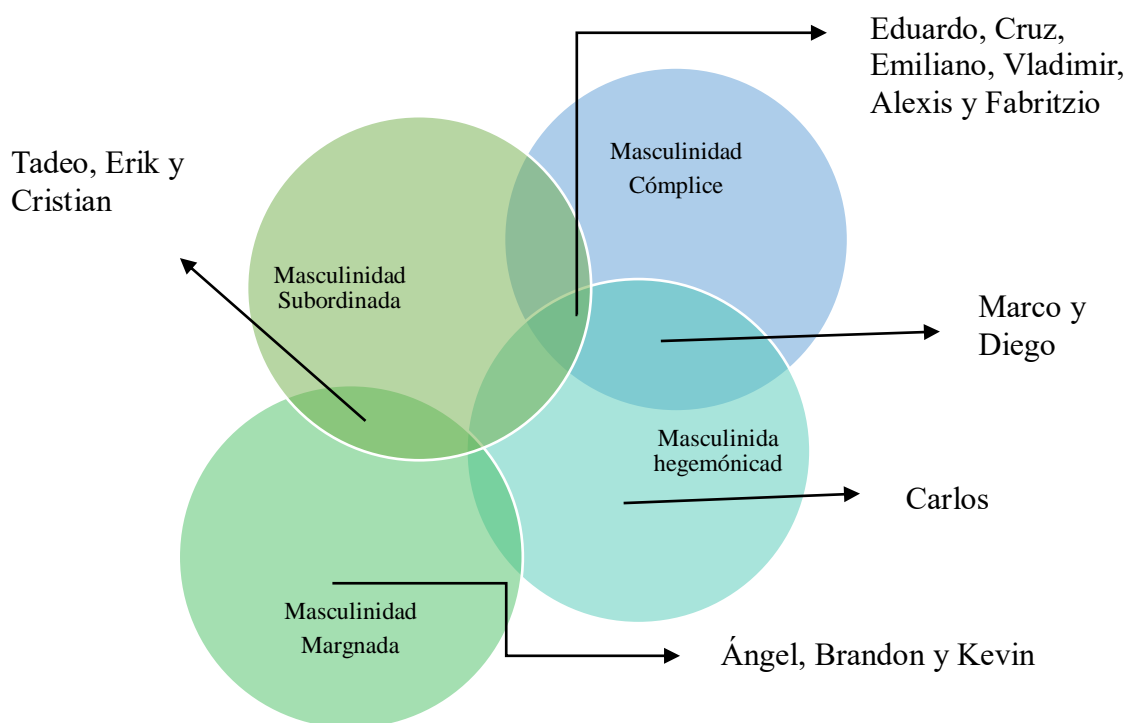
por lo que cuando los demás, incluso otrxs niñxs que escucharon la respuesta, comenzaron a reír.

En este caso, la expresión de la *masculinidad* hegemónica se materializa a través de la práctica social de *género* de estxs niñxs. En la forma de juego implicada, Carlos que es un líder reconocido del grupo, funge como intermediario, para que Sthepanie y América sean enroladas, por así decirlo, en el interés y juego de atracción de Diego y Fabrizio. La expresión lúdica es fundamental para comprender la parte simbólica de los juegos que son empleados por lxs niñxs, es de esta forma como manifiestan la *masculinidad*, es decir, la relación convencional entre los *géneros*.

Consideraciones finales del capítulo

La descripción etnográfica de los párrafos anteriores, coloca a los niños que aparecen en una intersección con distintas *masculinidades*, la subordinada, la cómplice y la marginada respecto a la categoría de *masculinidad* hegemónica (Ver figura 7), ésta última podría ser representada por Carlos quien es el único con posibilidades de alcanzar la figura que representa dicha tipología, debido a que la correspondencia entre sus prácticas sociales de *género* son relativas a la hegemonía (Connell, 2019) y a su principal característica: el éxito de su derecho a ejercer la autoridad, mientras que los demás niños se mueven entre las otras categorías.

Figura 7. La intersección de las masculinidades.



Fuente. Elaboración propia a partir de Connell (2019).

En la figura anterior, es posible observar cómo los niños se mueven en las distintas categorías del modelo de tipologías sobre *masculinidad* que propone Connell (2019), y hace más cercano las consideraciones finales de este capítulo. Es posible afirmar que las prácticas futbolísticas son por antonomasia la práctica masculina preferida de la mayoría de los niños, sin embargo, los espacios y las posibilidades de realizar otra actividad o deporte para las minorías que no practican fútbol son sumamente limitadas pues la escuela no provee condiciones diversas para desdibujar esas prácticas asociadas a la *masculinidad* hegemónica y que finalmente en la institución continúan teniendo el lugar prioritario.

Las habilidades deportivas de Carlos lo hacen destacar por encima del resto de sus compañeros, es decir, lo legitiman por lo que a través de ese estatus que le permite ejercer la autoridad que define a la categoría de *masculinidad* hegemónica se observa la posición dominante entre los demás niños, aunque Diego y Marco también son muy buenos

futbolistas, ninguno se sostiene en una posición de mando aunque en ocasiones frente a la ausencia de su compañero Diego de manera simbólica es quien representa esa figura.

Los otros chicos Emiliano, Cruz, Vladimir, Alexis, Fabrizio, Tadeo, Erik y Cristian que se mueven entre la subordinación, la complicidad y la marginación tienen mayores oportunidades para expresar o materializar su *masculinidad*, ellos no son cuestionados por pintarse las uñas o expresar alguna muestra de afecto hacia alguno de sus pares, en cierta medida es tal vez porque no se alejan del modelo de la *masculinidad hegemónica* y se mantienen fieles a ello.

Respecto a Ángel y Brandon quienes por el contrario, son lejanos a la cúspide de la jerarquía masculina, se encuentran una serie de desafíos mayores, por un lado, desde ocupar un lugar en el salón de clases o buscar un espacio para pasar el recreo, hasta sus acercamientos con lo femenino como un lugar seguro, que se traduce en enfrentar las críticas por juntarse con las niñas, expresar sus emociones y la forma en que mueven su cuerpo, lo que provoca que la materialización de su *masculinidad* sea más compleja en relación a la de los otros chicos en el contexto específico de la escuela.

Capítulo 4. El juego: del salón de clases y los medios digitales #YouTube #TikTok

#Instagram

Primero modelamos nuestros instrumentos, después ellos a nosotros. Cada época genera sus tecnologías, que a su vez contribuyen a definir ese momento histórico. Sostener que las tecnologías nos modelan puede sonar determinista. Las tecnologías no sólo transforman al mundo sino que también influyen en la percepción que los sujetos tienen de ese mundo.
Carlos Scolari (2008).

La apariencia del hombre ha adquirido unas proporciones como jamás tuvo en la historia occidental (...) el valor social que adquiere el cuerpo implica el ser un medio de realización y desarrollo personal... ya no es suficiente valorar el ser y reivindicar con palabras la pluralidad de actitudes, sino que dicho ser y dicha pluralidad hay que manifestarlos directamente a través del comportamiento y, sobre todo, a través de la imagen.
Carlos Fanjul-Peyró (2019).

Introducción

En este capítulo se presentarán tres apartados, en el primero, *Los colores del poder en y desde el juego: el cuerpo como dispositivo*, se discute desde algunas perspectivas teóricas los hallazgos encontrados en algunas prácticas sociales de género en el salón de clase que se reflejaron durante el juego, y que develaron una estrecha relación entre el poder y el pacto patriarcal, en dicha relación se identificó cómo se utiliza el cuerpo de los niños para operar a través este como el dispositivo que finalmente oprime y ejerce violencia hacia los demás chicos.

En un segundo apartado, *Los actores de los medios digitales: Youtubers + TikTokers = Gamers*, se presentan los hallazgos sobre la influencia del uso de redes sociales y el contenido que generan esas figuras preferidas por los niños en las formas de socializar actualmente, es decir, se dibujan a través de juegos en línea nuevas maneras de interactuar que reconfiguran las prácticas sociales de género de manera constante.

El tercer apartado, *¡Quiero ser como él! El cuerpo masculino sujetado al cánón de belleza ideal*, se divide en dos subapartados, el primero, *¿A quién sigues en instagram?*, se analiza la relación entre del tipo de *masculinidad* de los actores digitales con la materialización de la propia *masculinidad* de los niños, en el segundo subapartado,

Ser guapo ¿Romper o reafirmar los cánones de belleza masculinos?, se discuten los hallazgos relacionados con los cánones de belleza hegemónica que algunos niños valoran y perciben sobre sí mismos y algunos de sus otros compañeros.

4.1.- Los colores del poder en y desde el juego: el cuerpo como dispositivo

En este subapartado la narrativa antropológica se construye con fragmentos del diario de campo y las entrevistas que permiten un análisis sobre la relación entre el juego, el poder y la identidad masculina de los niños en el salón de clases. Durante el trabajo de campo fue posible observar en las prácticas sociales de género entre pares dichas características que se manifestaron de distintas maneras, y principalmente en los juegos con sus compañeros y amigos.

En el capítulo anterior se puntualizó la configuración que define a los grupos de amigos de los niños se percibe al observar el lugar que ocupa cada niño en el salón, sin embargo, es importante recordar brevemente los tres grupos de amigos identificados para un claro entendimiento, el primero formado por Vladimir, Emiliano, Mateo, Alexis, Cruz y Dylan, en el segundo grupo se encuentran Carlos, Diego, Gael, Marco, Fabritzio y Josué, y finalmente, en el tercero, Tadeo, Cristian, Eduardo, Kevin y Erik.

En grupo de 4ºA los momentos para bromear, reír o jugar surgían de manera espontánea a cualquier hora del día, pero particularmente en dos momentos del día: al inicio de la jornada escolar antes de que llegara la profesora, y después del recreo, cuando la maestra les otorgaba diez o quince minutos extra para que terminaran de comer a quienes no lo habían hecho, tiempo que la mayoría de los niños aprovechaban para continuar jugando como lo describo a continuación.

En una ocasión al inicio de la jornada, Erik, quien solía sentarse cerca de mí, no encontró mesabanco pues los lugares a mi alrededor ya estaban ocupados, así que fue a buscar otro; durante ese tiempo, Vladimir y Emiliano se acercaron para mostrarme las

tarjetas de un juego que pertenecía a su compañero Eduardo, al mismo tiempo pude notar que Erik nos observaba pero nunca se acercó. Después de que los dos niños se fueron a su lugar, Erik se acercó inmediatamente para hacerme una propuesta:

Erik: Maestro, ¿jugamos a las fuercitas?

Profr. Isaac: ¡Sí, vamos a jugar! (nos acomodamos para hacerlo y de inmediato se acercaron Tadeo y Eduardo)

Eduardo: ¡Yo contigo Erik! -dijo con mucho entusiasmo-

Erik: ¡No! -le respondió firmemente-, (así que ya no pudimos continuar el juego y todos regresaron a su lugar).

Más tarde, Erik y Mateo se acercaron a mí y me preguntaron si jugábamos a las fuercitas, les dije que sí y coloqué mi brazo sobre la paleta del mesabanco en el que me encontraba, Erik hizo lo mismo y Mateo nos tomó las manos para fungir como mediador del juego mientras Erik y yo esperábamos a que él nos indicara cuándo comenzar. De pronto, algunos niños que se encontraban cerca del lugar donde estaba sentado se dieron cuenta que estábamos jugando y se acercaron para participar, en un par de segundos Dylan, Cristian, Gael, Diego y Eduardo, nos rodearon y esperaban su turno para jugar.

En esta ocasión ninguno se negó a participar, tampoco se preguntaron las reglas para participar o el orden para hacerlo, todos sabían de qué se trataba el juego y entendían que su principal regla era participar por parejas, nadie organizaba, ellos mismos decidían con quien jugar, es decir, elegían a su oponente, y desde luego tenía que ser alguien a quien le pudieran ganar. Se percibía un gran entusiasmo en todos los niños y se mostraban ansiosos por que fuera su turno.

Uno de los primeros en participar fue Eduardo, -gritó: ¡Yo y Cristian!-, Cristian por su parte no dijo palabra alguna, sólo sonrió y se acomodó sobre la paleta del mesabanco mientras los otros chicos les animaban. Tomé la iniciativa de ser el réferi, coloqué mis manos sobre sus manos y todos contamos hasta tres para que iniciara el juego. Ambos concentraban todas sus fuerzas en hacer que el brazo del otro se doblara,

lo que significaría haber ganado. Al poco tiempo, Eduardo ya no pudo sostener más su brazo y Cristian logró derribarlo convirtiéndose en el ganador.

Los aplausos no se hicieron esperar, algunos niños felicitaron a Cristian dándole palmadas en su espalda y lo llenaron de halagos. Este juego, uno de los más habituales que los chicos realizan, tenía un gran significado entre ellos, ya que ganar te volvía el protagonista que mostraba el poder y la fuerza que se tenía sobre otro chico.

A pesar de que en cada ronda siempre había un ganador distinto, la intensidad de las reacciones era diferente en cada caso, para Cristian quien mostró poseer mayor fuerza que Eduardo, y cuya resistencia se prolongó por más tiempo respecto otros compañeros, se generó un gran alboroto que desencadenó varias muestras de admiración, lo que hacía notar una gran satisfacción en él que se transmitía a través de su sonrisa y en la forma en que se levantó del mesabanco, levantando los brazos como un ganador.

En el capítulo anterior, a través de la propuesta de Connell (2019) se logró identificar a Cristian como un niño que materializa su *masculinidad* entre las tipologías subordinada y marginada, lo que tal vez pueda explicar su respuesta ante las felicitaciones que recibió al terminar de jugar, pues logró colocarse simbólica y momentáneamente en la cúspide de la *masculinidad* hegemónica, la cual según la autora, incorpora la respuesta aceptada en un momento específico y garantiza una posición dominante y de poder.

En este juego el cuerpo de los niños es el mecanismo para alcanzar esa posición dominante para el ejercicio del poder, que según Foucault (2000) se busca alcanzar a través de una demostración de fuerza sobre otro cuerpo masculino, que implica como puntualiza el autor, un enfrentamiento para legitimarse como la figura dominante entre los hombres.

A propósito de la *masculinidad* de Cristian que tiende a no materializarse en la hegemonía, Foucault (2000), señala que el poder no es algo que se posea, sino más bien

una estrategia que se ejerce a través de diferentes dispositivos como el cuerpo, por lo tanto, es posible que circule en otras *masculinidades* y no únicamente en la hegemónica, como en el caso de este chico quien se puso a prueba en el juego donde se enfrentan lucha y sumisión, y el ganador se legitima temporalmente, tal y como sucedió.

A pesar de que en diferentes ocasiones el juego de las fuercitas se posponía porque la maestra llegaba al salón de clases o porque retomaba las actividades escolares, los niños buscaban reanudarlo en cuanto les fuera posible, cómo pasó un día después de que terminó el recreo y se reunieron nuevamente alrededor de mi lugar. El ruido era tanto que niños que no estaban jugando como Ángel, se acercó para participar y le pidió a Mateo que fuera su contrincante, desde luego que Mateo le dijo que sí, ambos se colocaron en posición y simultáneamente al conteo, Eduardo comenzó a golpear con fuerza la espalda de Ángel y se reía al hacerlo.

Después, Dylan y Cristian se enfrentaron, Eduardo volvió a realizar la misma acción de golpear la espalda simultáneamente al conteo pero ahora lo hizo con Cristian. Ninguno de los dos chicos, Ángel o Cristian se quejó sobre la acción de Eduardo, tampoco mostraron alguna incomodidad o molestia, aunque les hubiera provocado dolor lograron disimularlo y resistieron la fuerza de los golpes.

Cuando tocó el turno de jugar a Eduardo contra Gael, sus compañeros Ángel y Cristian rápidamente se cambiaron de lugar y se colocaron detrás de Eduardo, cuando comenzó el conteo ambos comenzaron a golpear fuertemente su espalda e iniciaron un diálogo respecto a la acción que ambos realizaron:

Ángel: ¡Tú nos hiciste lo mismo!

Eduardo: ¡Ahhh! (expresó con aparente molestia por el golpe)

Cristian: ¡De una vez cuatro! (le dio otro golpe muy fuerte mientras se reía, y de inmediato se fue corriendo a su lugar)

Eduardo: ¡Vas a ver ahorita Cristian Yandel!

En esta pareja, Gael fue quien ganó el juego y se hizo acreedor a varios aplausos y felicitaciones mientras que Eduardo corrió a perseguir a Cristian a su lugar, enseguida los

demás niños se fueron a sentar a su lugar pues escucharon que la maestra estaba dando indicaciones para continuar trabajando.

Si bien en los fragmentos anteriores aparece y gana nuevamente Cristian durante el juego, las figuras de Eduardo y Ángel cobran relevancia en este análisis pues ejercen en varias ocasiones lo que Foucault (2000) llamó *normas sociales* que se relacionan al ejercicio del poder y fungen como un medio de dominación. En una descripción más amplia, el autor señala que esas normas se establecen por unos cuantos hombres y se imponen a los demás como procedimientos para permitir, tolerar o inventar privilegios.

En el caso de estos niños, se observa cómo uno de ellos, Eduardo, golpea la espalda de Ángel y de Cristian respectivamente en cada turno como si fuera parte de las normas del juego; por su parte, ambos niños se muestran tolerantes ante dicha acción pues no reclaman ni muestran incomodidad mientras concentran la atención y la energía en su brazo y el de su oponente, es decir, siguen las normas sociales del poder cumpliendo con los procesos de la imposición durante el juego.

Las siguientes acciones que se desarrollan cuando tocó el turno al niño que los había golpeado en la espalda son de vital importancia para comprender cómo funciona la circulación del poder (Foucault, 2000), y cómo opera entre los niños el pacto patriarcal (Segato, 2016) el cual es posible observar cuando Ángel y Cristian se colocan detrás de su compañero y por medio de un lenguaje no verbal, es decir, mediante este aparente mandato, ejercen el poder que ahora ellos tenían sobre el cuerpo de este chico a través de la misma acción pero con mayor intensidad y golpeando los dos al mismo tiempo.

En este mismo sentido, es posible interpretar el funcionamiento de las categorías opresor-oprimido entre los niños que participan, pues las acciones que realizan durante el juego permite observar cómo se superpone el cuerpo del opresor sobre el cuerpo del oprimido a través del poder, permitiendo observar desde la perspectiva de Segato (2016)

lo que ella atribuye y afirma que perpetúa el pacto patriarcal, es decir, la dominación naturalizada de los hombres sobre las mujeres pero también sobre otros hombres.

Durante otro día después del recreo, registré en el diario de campo un juego que algunos niños de distintos grupos de amigos improvisaron con una botella, pero del cual tenían conocimiento sobre cómo se jugaba y que logró la atención y el interés por participar de inmediato por parte de otros de sus compañeros:

Emiliano, Cruz, Alexis, Mateo y Eduardo comenzaron a jugar a la botella. Emiliano, preguntó ¿quién era el más burro?, y cuando la botella se detuvo, la punta señaló a Cruz, lo que provocó muchas risas. Enseguida, Emiliano volvió a tomar la botella pero en lugar de girar nuevamente para continuar con el juego, exclamó: ¡El que se mueva es gay!, de inmediato todos los niños que estaban alrededor se quedaron quietos por unos segundos y sólo se observaban para ver quien era el primero en moverse, a pesar de que la mayoría se mantuvo inmóvil, Vladimir fue el primero en dejar de hacerlo y dijo: ¡Ay ya, hay que seguir jugando!, algunos niños lo señalaron y reían diciendo que había sido él quien se movió mientras se disputaban la botella para seguir jugando.
(Diario de campo, p. 215. 08-mayo-2023)

Aunque el juego se vio interrumpido pues la maestra les pidió regresar a su lugar para continuar la clase, más tarde, mientras trabajaban, Emiliano, Vladimir, Mateo, Cruz, Fabritzio, Eduardo, Alexis y Erik retomaron el juego. Nuevamente Emiliano comenzó y preguntó ¿Quién era el más gay?, giró la botella y la punta en esta ocasión señaló a Vladimir, todos los niños volvieron a reír, de inmediato, Vladimir tomó y giró la botella preguntando ¿quién era el más burro?, cuando ésta se detuvo y apuntó a Emiliano, comenzaron a reír mientras algunos chicos se apresuraban a tomar la botella y así ser el siguiente en preguntar y girarla, para continuar el juego.

Resulta de interés analizar el desarrollo de este juego a partir de dos conceptos que se entrelazan y operan simultáneamente, el poder y los estereotipos de género, cuya imbricada relación es observable en distintos momentos. De inicio, es importante destacar el significado de la botella, que es utilizada como el dispositivo de poder (Segato, 2016), además, permite situar a los niños como elementos claves en la circulación del mismo, es decir, las normas del juego hacen posible que el poder sea reiterativo para quien tome y

gire la botella, por tal el poder no se reprime ni se puede detener (Foucault, 2002), sino que circula entre los participantes.

Ahora bien, el uso de la botella como dispositivo permitía ejercer el poder para señalar, evidenciar o ridiculizar a cualquier niño, en el caso de Emiliano se materializó utilizando frases que referían a la categoría hombre *gay* en dos ocasiones con la aparente intención de invalidar la *masculinidad* del chico que fuera señalado y provocar burlas entre sus demás compañeros.

Al respecto del ejercicio del poder por parte de este chico, es posible percibir su interpretación sobre la categoría hombre *gay* como una concepción que denota algo negativo, marginal y menos importante, y la utiliza para ridiculizar a sus compañeros, lo que muestra cómo operan en su *habitus* los estereotipos de género que Leñero (2010) describe cómo esas concepciones que se asumen sobre cómo debe comportarse el hombre-masculino y que son opuestas a la debilidad, pues más bien lo que intentan, según la autora es mostrar, expresar y reconocer la superioridad del hombre.

En el caso del segundo chico, Vladimir, parece que utiliza este dispositivo de poder para evidenciar quién es menos inteligente respecto a él mismo, es decir, este niño se sabe y asume como un alumno que destaca académicamente por lo que aunque fuera señalado por la punta de la botella no sería objeto de burla, de tal manera que decidió ejercer el poder y girar el dispositivo con la premisa de evidenciar *al más burro*, y provocar la mofa de los otros niños.

Los casos anteriores permiten identificar la función de los estereotipos de género en relación al ejercicio del poder, pues son estos los que condicionan y determinan las características que un hombre debe tener como si fueran una esencia, algo inherente, inmutable y eterno. Para Leñero (2010), también coadyuvan a mantener vigentes los principios de dominación a través del cuerpo, es decir, se fija en la corporalidad masculina

la capacidad para controlar a lxs demás a través de cualquier dispositivo que reconozca la fortaleza del hombre.

4.2.- Los actores de los medios digitales: youtubers + tiktokers = gamers

A partir del año 2020, año en el que la pandemia sanitaria por COVID-19 obligó a gran porcentaje de la población a permanecer en condiciones de aislamiento en casa y realizar desde ese espacio todo tipo de actividades posibles incluidas las tareas escolares, también significó la intensificación de uso de redes sociales en niñxs, adolescentes e incluso adultxs en la vida cotidiana. En este contexto emergieron nuevas figuras digitales y creadores de contenido, algunxs de los cuales ya estaban colocadxs en las diversas plataformas pero que lograron un mayor alcance y número de seguidorxs.

Si bien este nuevo ecosistema de redes sociales tiene ciertas especificidades, es decir, cada red social tiene una función y público específico, su relevancia es ampliamente significativa pues inspira, divierte o entretiene a una gran cantidad de personas. Debido a ello es importante el análisis de las figuras digitales que están influenciando en la materialización de la *masculinidad* en niños y adolescentes, es decir, el comportamiento de esos actores en sus *stories* o *post* que publican se convierte en una tendencia y un modelo para las nuevas generaciones.

Si bien el análisis del capítulo II tenía como propósito reflexionar sobre la *masculinidad*, el poder y cómo opera a través del juego como dispositivo, en este subapartado, el juego se vuelve a tornar como un factor importante pues se pretende analizar su papel en el ciberespacio, que enmarca las formas de socializar a través de los juegos que se vuelven tendencia en plataformas como TikTok, y que en la actualidad emergen de manera acelerada cambiando e incluso determinando constantemente la configuración de las prácticas sociales de género en lxs niñxs como se aprecia en la siguiente narración antropológica.

En una ocasión mientras varios niños platicaban conmigo, Carlos mencionó que él tenía una cuenta de TikTok, y me pidió que le diera *follow*, le presté mi celular para que él mismo lo hiciera, y enseguida les mostré mi cuenta, de inmediato comenzaron las preguntas, -¿Cuántos seguidores tiene Profe?, ¿cuántos vídeos ha subido?-, frente a sus interrogantes, respondí que no tenía muchos seguidores y sólo cuatro vídeos, pues mi contenido era educativo ya que lo había realizado durante la pandemia como un apoyo para las clases virtuales, aunque no fue creado para tal propósito; de pronto la docente indicó prepararse para retirarse a su casa, por lo que todos regresaron a su lugar.

TikTok como red social ha permitido a las personas compartir sus experiencias de la vida diaria, fotos, vídeos y *stories* (vídeos cortos de 24 horas de duración) sobre sus intereses y/o cotidianeidad, por ejemplo, la grabación de un juego como el caso que se ilustrara a continuación, y lxs usuarixs pueden encontrar atractivo el contenido y volverse adictxs a repetir e imitar lo que acaban de observar, además, si se tiene un gran alcance y logra un *engagement* alto, miles o incluso millones de personas de todo el mundo pueden unirse y grabar el contenido, o simplemente reproducirlo como los niños que aparecen en el siguiente extracto del diario de campo.

Varios días después de que me preguntaron sobre mi cuenta de TikTok, mientras conversaba con Tadeo, Ángel, Erik y Uriel, se acercó Carlos y Diego, e interrumpieron la conversación que teníamos, Carlos le dijo a Diego -¿Hay que enseñarles el jueguito!-, Uriel sonrió y exaltado preguntó -¿el de TikTok?-, Carlos respondió -Sí- y de inmediato trajo su libreta, dibujó algunas líneas para formar un cuadrado y empezó a cortar unos papelitos; Erik y yo no sabíamos de qué trataba el juego, así que los demás chicos comenzaron a explicarnos el propósito y las reglas para iniciar a jugar.

En este párrafo anterior, es importante señalar en primer lugar, la influencia de Carlos sobre las prácticas sociales de género, quien en esta tesis es descrito como el niño

cuya *masculinidad* se materializa mayormente en la hegemonía y es considerado como el líder el grupo, que irrumpe y propone realizar un juego de TikTok a otros niños y que la gran mayoría de ellos ya conoce.

En segundo lugar, cabe resaltar la importancia, la trascendencia y el *engagement* que el juego tuvo en los escolares pues hizo posible que lo reprodujeran rápidamente, con excepción de Erik que no lo conocía, lo que permite afirmar que la realización de este juego que se volvió viral supone nuevas formas y propuestas para socializar, no sólo en la escuela, sino en cualquier espacio y con distintas personas.

Además, es importante puntualizar que algunos de los juegos que se vuelven virales, inciden en las experiencias escolares durante la materialización de la identidad masculina (Viveros, 2002) al involucrar lo que la autora describe como adquisición de saberes específicos en la socialización, que en este contexto surge claramente con Erik y sus compañeros del grupo, y que implica también el fomento de las relaciones de horizontalidad entre pares, aunque nadie se encuentra exento de que las redes sociales afecten cualquier proceso social, cognitivo o emocional.

En este mismo sentido sobre la relevancia de las redes sociales, a continuación se vislumbra el efecto de otra plataforma de uso común en lxs niñxs del grupo de 4ºA. Una tarde después del recreo se acercaron algunos chicos a preguntarme qué contenido veía en *YouTube*, antes de que pudiera responder, Vladimir me interrumpió para decir que tenía un canal en ese mismo sitio web y que subía vídeos, además, señaló que en uno de ellos aparecía Cruz, le presté mi teléfono para que lo buscará, y cuando lo encontró dijo: *-¡Ya lo suscribí!*- procedimos a ver el vídeo y me pidió que le diera *like*.

En esta misma conversación, Gael refirió que le gustaba ver *shorts* en *YouTube* (vídeos cortos de hasta 60 segundos similares a los de TikTok), y algunos de los otros chicos dijeron que a ellos también, así que pregunté por el tipo de contenido que veían, y

la mayoría mencionó *-de juegos, de bromas, de retos-*; antes de poder indagar con mayor profundidad la maestra indicó en voz alta que comenzarán a trabajar por lo que terminamos con la plática, sin embargo, el interés por este tema continuó al día siguiente.

Algunos de los niños con los que había conversado un día anterior, Emiliano, Ángel, Vladimir, Erik y Uriel se acercaron nuevamente conmigo y comenzaron a platicar sobre *Free Fire*, un juego en línea que al parecer todos conocían e incluso recientemente habían jugado, escuché con atención para saber de qué se trataba y después de un rato les pregunté si había entendido bien el propósito del juego, es decir, matar a todos los jugadores utilizando cualquier arma y al mismo tiempo buscar un lugar para sobrevivir, y ellos respondieron que sí, les pregunté que quién más de sus compañerxs del grupo lo jugaba y contestaron que casi todxs.

Además, les pedí que me dieran alguna recomendación de un juego, de inmediato y casi de forma simultánea mencionaron que los más *chidos* eran *Free Fire*, *Roblox* y *Pokémon Unite*, Emiliano me pidió mi celular para descargarlos, y mientras esperábamos Vladimir mencionó que me mostraría un vídeo que había subido a su canal de *YouTube*, y añadió que uno de sus sueños era tener mil seguidores; los otros niños también se acercaron para ver el vídeo y al terminar de reproducirse verifiqué si alguno de los juegos se había descargado, sin embargo, no fue así, por lo que les dije a los chicos que lo intentaría nuevamente en mi casa.

En este mismo sentido, días anteriores, Emiliano y Vladimir ya habían platicado conmigo acerca de *Free Fire* y mencionaron una característica sobre el juego, la posibilidad de que cualquier persona en el mundo pudiera integrarse a jugar en tiempo real, en ese momento aproveché para preguntarles quiénes eran los *gamers* que seguían en *YouTube*, pues el tipo de contenido que consumían en ese sitio web se relacionaba con los juegos que me habían mencionado anteriormente:

(...) *Vegetta 777*, Profe, hace vídeos en *YouTube* y también en *TikTok*, ósea son los mismos.

(...) *The Donato*, también... pero bueno, es que, ósea él hace vídeos de juegos y también de otras cosas.

Vegetta 777 tiene más seguidores que *The Donato*, -exclamó Vladimir mientras le preguntó a su compañero- ¿Verdad, Emi?, -quien respondió que sí-.

(Diario de campo, p.61. 23-febrero-2023)

En la entrevista personal, se le preguntó a todos los niños en relación a sus juegos favoritos en línea, quién era su *Youtuber*, *TikToker*, *Influencer* o creador de contenido preferido, las respuestas fueron sistematizadas (Ver figura 8) de manera que se lograra observar la hipermediación⁴ y si todas las cuentas de usuario que los niños mencionaron generaban contenido de manera exclusiva en una sola plataforma o en ambas.

⁴ Hipermediación. Para Scolari cuando se habla de hipermediación no se refiere tanto a un producto o un medio sino a procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí. Las hipermediaciones son los factores que van a permitir o no la comunicación en entornos digitales. (Scolari, Carlos. Hipermediaciones “*Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*” Barcelona: Gedisa, 2008, p. 113).

Figura 8. Los YouTubers y TikTokers (2023).



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

Es posible observar que todas las figuras digitales mencionadas son hombres entre los 15 y 30 años de edad, como hace tienen en común el uso de cuentas de *YouTube* y *TikTok* con el mismo nombre de usuario y contenido, es decir, replican en ambas plataformas sus videos sobre estrategias para distintos tipos de videojuegos o de uno en concreto, por lo que también se conocen como *gamer*. En ese sentido, también es importante destacar que se percibe una masculinización predominante en los videojuegos que alcanza a ciertas mujeres *gamer* aunque en este grupo no se menciona ninguna.

El consumo de este contenido, el uso de la tecnología digital para comunicarse y la influencia que esos actores digitales tienen sobre las prácticas sociales de género de los niños colocan de manifiesto analizar estas nuevas formas de interactuar, comunicar y socializar durante la materialización de la *masculinidad*, pues dicho proceso según Viveros (2002) se considera como una construcción cotidiana que se va significando y resignificando en función de la trama de relaciones que se establecen de acuerdo al momento histórico.

La premisa anterior respecto a la temporalidad en dicho proceso que propone la autora, en primer lugar hace posible afirmar que actualmente en la era postdigital no es posible pasar por alto el papel del ciberespacio en la construcción de la *masculinidad*, debido a que la gran mayoría de estos niños tiene acceso a un *smartphone* o consola que le propicia este nuevo tipo interacción con los demás chicos, es decir, sus relaciones se resignifican y se materializan a través de la virtualidad del juego que simultáneamente refleja una interpretación del mundo de maneras subjetivas.

En segundo lugar, cabe señalar que las hipermediaciones entre los niños y los *gamers* nacen diariamente en el espacio virtual y son los factores que permiten la comunicación en el entorno digital a través de las pantallas, es posible observar algunos de sus efectos en los cambios provocados en sus prácticas sociales de género, es decir, han influido, modificado y permitido que el proceso de materialización de la *masculinidad* también se realice desde el ciberespacio.

Por último, es importante señalar los avances en los estudios de la *masculinidad* pues muestran cómo la identidad masculina es un proceso dinámico, constantemente sometido a prueba por la sociedad, y que se construye a través de la experiencia individual en el marco de la familia, el mundo escolar (Viveros, 2002) y en este momento histórico

a través de las redes sociales, además, suponen un giro en la socialización al integrarse como un submundo al que cada niñx se irá adaptando a lo largo de su vida.

4.3.- ¡Quiero ser como él! El cuerpo masculino sujetado al cánón de belleza ideal

Este tercer y último subapartado se divide en dos partes, en la primera, *¿A quién sigues en instagram?*, se analiza a las figuras masculinas más populares de dicha red social que los niños siguen a través de sus cuentas oficiales y la relación que dichos actores digitales tienen durante el proceso de materialización de la *masculinidad* en los chicos de esta investigación.

En la segunda parte, *Ser guapo ¿romper o reafirmar los cánones de belleza masculinos?*, se discute teóricamente sobre la valoración y la percepción que algunos niños tienen sobre ellos mismos a partir de los estereotipos de género y belleza que enmarcan a la figura hegemónica del hombre guapo que, según algunxs autorxs necesariamente encuentra su raíz en el patriarcado.

Instagram es una de las redes sociales más populares en el mundo, millones de usuarios pueden compartir o ver fotos y vídeos de artistas, figuras públicas y amigxs. En el caso de los niños de está investigación, fue posible identificar cuáles son esas personas a quiénes siguen a través de esta red social y los motivos para darle *follow*.

Algunas de las acciones de los creadores de contenido reflejan también la oportunidad de construir, reconstruir o deconstruir la *masculinidad*, pues hace visible otras formas de ser o convertirse en hombre y que se alejan de los estereotipos de género, sin embargo, también es posible observar a otros hombres que continúan reafirmando a través de su imagen los cánones hegemónicos de belleza que sostienen el patriarcado.

4.3.1.- ¿A quién sigues en *instagram*?

Una gran parte de las conversaciones que sostuve con los chicos de 4ºA durante sus tiempos libres tenían como temática el uso de las redes sociales como *Instagram*. Así, lo

hacen notar Emiliano y Vladimir quienes comenzaron a platicar conmigo sobre los artistas o jugadores de fútbol que seguían a través de esta plataforma:

Emiliano: (...) pues yo sigo a Messi, a Cristiano Ronaldo... al Gera y al Tornillo porque me gusta su música (...) y conozco al Tornillo
Vladimir: ¡Mentiroso!
Emiliano: ¡De verás!
Profr. Isaac: Pues son de aquí de San Luis ¿Saben dónde viven o vivían?
Emiliano: El Gera en Cactus y Tornillo en el Centro
Profr. Isaac: ¿Y tú a quiénes sigues en Insta, Vladimir?
Vladimir: también a los mismos, a Cristiano Ronaldo, a Messi, al Gera, al Tornillo... ah! y también a BTS

Esta aplicación que utilizan los niños para seguir a sus artistas favoritos o *influencers* a través de sus cuentas verificadas, hace posible que tengan un acercamiento con su vida cotidiana mediante el contenido que comparten en sus *posts*, *stories* o *reels*, sin importar su lugar de residencia, además, genera una gran influencia y relevancia en la imagen y deseo de los chicos por ser como ellos, como se profundizará posteriormente, sobre todo con las figuras como los jugadores de fútbol que provocan un profundo *engagement* no sólo en estos dos niños, sino en una gran mayoría de los niños aficionados por el fútbol.

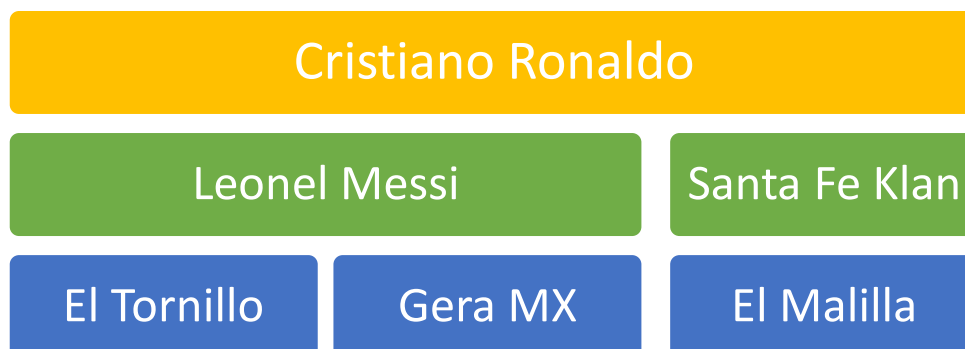
En esa misma semana mientras se encontraban en clase, Emiliano y Vladimir se acercaron a preguntarme si conocía a *Santa Fe Klan*, respondí que sí y les pregunté si los seguían en *insta*, ambos niños respondieron que sí; aproveché la ocasión para indagar sobre a cuál o quiénes más de sus artistas preferidos seguían a través de esa aplicación

Emiliano: (...) mmm a *Peso Pluma*, al *Malilla*, a *Santa Fe Klan*, ¿ah, ese ya lo dije verdad?
Profr. Isaac: ¿Y tú Vladimir?
Vladimir: También... a los mismos, ¡Ah! y al *Tornillo*
Emiliano: *Peso Pluma* es él que tiene más seguidores de todos ¿Verdad que sí, Vladis?
Vladimir: ¡Si tiene sabe cuántos millones de seguidores!

En la entrevista personal se profundizó sobre quién era su *influencer*, artista y/o jugador de fútbol preferido y si los seguían en alguna red social, los resultados develaron que si lo hacían utilizando principalmente *Instagram*. Para un mayor entendimiento, las

respuestas fueron sistematizadas (Ver figura 9) de acuerdo al número de veces que fueron nombrados por los niños.

Figura 9. Los influencer de instagram.



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

Los datos de la figura 9 permite observar a las figuras masculinas que los chicos siguen a través de *instagram* de mayor a menor preferencia, por lo que es posible afirmar que el jugador portugués Cristiano Ronaldo es el deportista e *influencer* favorito de los niños de 4° A, además, es el hombre con más seguidores en el mundo según la cuenta oficial de *meta* (20024); otro jugador mencionado fue el argentino Leonel Messi quien continúa la lista en segundo lugar y en tercer lugar el rapero mexicano Santa Fe Klan.

La valía de reflexionar desde un punto de vista crítico sobre los hombres que los niños enlistan es importante para entender por qué se han convertido en un modelo para ellos y la influencia que tienen sobre cómo se materializa la *masculinidad* a través de la interacción entre los chicos y el contenido que generan pues supone diversos motivos en cada niño acerca de ello:

- (...) Cristiano Ronaldo, pues es que corre muy rápido y ha anotado goles de chilena
Marco (9 años)
- (...) Leonel Messi, porque juega muy bien y se ganó el balón de oro.
Diego (9 años)
- (...) Leonel Messi, porque regatea bien, hace unos golazos... y ya.
Vladimir (9 años)
- (...) Cristiano Ronaldo, porque cuando él estaba en el *Manchester United* en el 2007-2009 hizo una jugada que me gusto mucho y empecé a ver sus otras jugadas, sus tiros libre y me gustaron mucho.

Carlos (9 años)
(...) Santa Fe Klan porque me gusta su música y sus tatuajes, canta bien chido
Emiliano (9 años)
(extractos de las entrevistas personales)

En un contexto posmoderno este tipo de interacción les ha permitido conocer una diversidad de *masculinidades*, la hegemónica encarnada en *Ronaldo* y *Messi* cuya *masculinidad* continúa reafirmando los estereotipos de género (Leñero, 2010) y cánones hegemónicos de belleza varonil (Fanjul-Peyró, 2019), cuerpos blancos, delgados, fuertes, atléticos, atractivos y con apariencia joven que coadyuvan a perpetuar el patriarcado.

En contraparte, varones como *Santa Fe Klan* quien ha logrado alcanzar el éxito y el poder a través del ámbito musical y cuyas letras de sus canciones son una protesta social que generan un *engagement* entre los niños, sumado a que su *masculinidad* se materializa entre la marginación y subordinación, y rompe con la imagen hegemónica que estereotipa al cuerpo masculino pues es un hombre de estatura mediana, moreno, etno-racializado (Viveros, 2002) y con tatuajes en su cuerpo, esta última característica ha influido en algunxs niñxs que expresan el deseo por tener algún tatuaje como se muestra en el siguiente fragmento del diario de campo:

(...) mientras platicaba con Vladimir, Mateo, Stephanie y América, comencé a dibujarme en el brazo un corazón, cuando América se dio cuenta, me dijo que si le hacía un tatuaje, aunque al principio dudé, después acepté y le pregunté qué era lo que le gustaría que le dibujara, me dijo que una calavera, así que buscamos en mi teléfono imágenes para que escogiera alguna; cuando terminé, Vladimir, Mateo y también Génesis, me pidieron que les dibujara un tatuaje (...) enseguida se acercaron Abril y Ángel, y me pidieron que también les hiciera un tatuaje.
Diario de campo, p. 81. 01-mayo-2023

Una vez realizada esta aproximación a los discursos de lxs niñxs se pone de manifiesto en primer lugar, la facilidad de interacción entre los niños y el contenido de las figuras que aprecian a través de sus cuentas oficiales lo que provoca una aspiración a ser como ellos, es decir, imitar sus actividades deportivas e incluso una tendencia a reproducir sus prácticas sociales de género.

En segundo lugar, es importante continuar la reflexión sobre los modelos físicos de las figuras digitales que funcionan como referentes de cuerpos ideales, por un lado, modelos masculinos con características estereotipadas sobre los hombres, y contrariamente una imagen disruptiva pero significativa entre los niños.

Si bien es cierto que en la actualidad los niños en general atraviesan por una etapa en donde son más fácilmente influenciados por el contenido generado en redes sociales como *instagram* a través de imágenes, fotos, consejos o *stories*, para mejorar su aspecto y responder a los nuevos cánones de belleza masculina, es una cuestión que ya está interiorizada en algunos niños que consideran el aspecto físico como un factor esencial en la vida como se alcanza a percibir en el siguiente subapartado.

4.3.2.- Ser guapo ¿romper o reafirmar los cánones de belleza masculinos?

Si bien en el subapartado anterior se discutió acerca de la influencia de algunos hombres a través de *instagram*, los cánones de belleza masculina y la relación que esto tiene sobre los niños en la construcción de su *masculinidad*, durante las prácticas sociales de género en el aula fue posible observar y escuchar explícitamente la percepción y valoración física que algunos chicos hacen de sus propios cuerpos y el de los otros, como se describe a continuación.

Una tarde durante la jornada escolar mientras todxs se encontraban trabajando la exclamación: “¡Estoy bien guapo!”, irrumpió momentáneamente las actividades, Carlos se lo había gritado a su grupo de amigos, aunque no fueron los únicos que escucharon, también sus demás compañerxs quienes después de percatarse que él había sido el que gritó, ignoraron el hecho y continuaron realizando los ejercicios en los que trabajaban; la docente por su parte, sólo dirigió su mirada hacia él sin realizar verbalmente alguna llamada de atención.

En este mismo grupo de chicos, se encontraba Marco, un niño que se hizo amigo de Carlos inmediatamente al integrarse en ese ciclo escolar (2022-2023), quien en repetidas ocasiones también decía “estoy bien guapo” abierta y explícitamente; tanto Carlos como Marco solían sonreír al pronunciar ser *los guapos del grupo* frente a sus compañerxs, lo que en diversos momentos provocó risas entre el grupo.

En una ocasión más, Carlos y Diego, este último niño que también formaba parte del mismo grupo de amigos, y además tenía el título de *mejor amigo*, se acercaron conmigo para realizarme una pregunta relacionada con la percepción sobre ellos mismos.

Carlos: Profe, Diego es mi mejor amigo... y después de mí es el segundo mejor en fútbol.

Profr. Isaac: ¿En serio?, ¡qué cool!

Carlos: Profe, ¿Y verdad que Diego también está bien guapo?

Profr. Isaac: ¡Sí, todos somos guapos!,

Carlos: ¡Ya ves! (exclamó dirigiéndose a él mientras ambos regresaban a su lugar)

Esta situación se repitió en uno de mis días de trabajo de campo. La Mtra. Abi se ausentó por motivos de salud y la directora me pidió hacerme cargo del grupo. Mientras llevaba a cabo las actividades de la planeación, Carlos gritó desde el lugar donde se encontraba sentado -“¡Profe!, ¿verdad que Diego está guapo?”-, mi respuesta fue similar a la primera vez que me realizó la misma pregunta -“todos estamos guapos”-, no profundicé más en el comentario y continué con la clase, aunque me percaté que Diego quien estaba sentado atrás de Carlos, parecía estar tenso o incómodo pues algunxs niñxs lo continuaban observando.

Aunque en la mayor parte de las ocasiones Carlos fue quien expresó su percepción sobre la belleza masculina, no fue el único. Otro día de la semana al terminar de descargar el juego de *Free Fire* en mi celular, tenía que crear un *avatar* para poder jugar, por lo que los chicos que se encontraban conmigo Erik, Cruz, Vladimir, Emiliano y Ángel me daban recomendaciones sobre cómo debía ser, es decir, qué color de cabello, tamaño de los ojos, tono de piel, entre otras, al terminar de seleccionar las características, Ángel exclamó

“quedó guapo”, por mí parte, únicamente dije “si verdad”, mientras algunos de los otros niños también afirmaron simplemente con un sí.

A partir de los fragmentos anteriores es necesario reflexionar cómo la percepción y valoración de la belleza por parte de los niños tiene sus cimientos en el patriarcado y los estereotipos de género que enmarcan la figura hegemónica del hombre y que finalmente se perciben con infinita sutileza a través del cuerpo, el cual además es utilizado como un dispositivo desde el que opera el poder (Segato, 2016).

Esta forma de manifestación del poder a través de un cuerpo que emerge junto a la categoría *guapo*, es posible observarla en Carlos, el niño cuya *masculinidad* se materializa en la hegemonía, como se discutió en el capítulo III, quien en apariencia se perfila como el chico que cumple con los estereotipos que validan al hombre masculino (Leñero, 2010) y que sujetan su cuerpo a los nuevos cánones ideales de belleza (Fanjul-Peyró, 2019), otorgándole de esta manera la facultad afirmarse como el *guapo* del grupo, y, además, considerar a su mejor amigo Diego, como otro chico que pertenece a la categoría de *guapo*.

En el caso de Marco, cuya percepción sobre sí mismo también corresponde a la categoría de los niños *guapos*, no es reconocida por su compañero Carlos como en el caso de Diego, sin embargo, al formar parte del mismo grupo de amigos y materializar su *masculinidad* entre la hegemonía, la subordinación y la complicidad, como también se discutió en el capítulo III, no es desaprobado por ninguno de los demás niños o niñas, tal vez porque él al igual que Diego, también alcanzan en cierta medida a cubrir ese perfil.

Al respecto de la relación entre las categorías *masculinidad* hegemónica y *guapo*, Fanjul-Peyró (2019) señala que dicha correspondencia surgió a finales del siglo XVIII en Grecia, cuyo principal exponente Winckelmann (1717-1768) buscó legitimar la belleza masculina a través de un ideal universal válido de cuerpos que ejemplificara poder,

virilidad, armonía, proporción, ligereza y sin ningún detalle que molestara la proporción de este, el cual describió a través de la escultura griega.

Dicha premisa establece un precedente para la categoría *guapo*, pues existe una correspondencia entre el estándar de belleza masculina y la hegemonía (hombre con connotaciones de superioridad, fuerza y éxito) que según el autor, sigue teniendo plena vigencia en las sociedades actuales. Sin embargo, algunos movimientos sociales como el feminismo ha provocado cambios en los roles de género que se reflejan en la publicidad, por ejemplo, es posible observar que se abre paso según Fanjul-Peyró (2019) a nuevos modelos masculinos que poseen valores, discursos y rasgos que encarnan un arquetipo de hombre feminizado.

A propósito de lo anterior, Ángel, quien materializa su *masculinidad* en la tipología de marginación, se perfila en cierta medida en este modelo masculino. Por un lado, en su comentario “quedó guapo” se percibe cómo los cánones de belleza masculina tienen un significado relevante para él, es decir, en su *habitus* pareciera que están incorporados esos ideales sobre el cuerpo masculino ideal que develó al expresar su comentario sobre la imagen del avatar que construyó para el juego, pues reflejan algunas de sus creencias sobre los estereotipos de género e imagen física que sostienen a la figura del hombre patriarcal.

Consideraciones finales del capítulo

El análisis de los fragmentos presentados a lo largo de todo el capítulo comprende una teorización desde diferentes perspectivas teóricas acerca de las prácticas sociales de género de los niños que resulta compleja pues el entramado de la masculinidad es atravesado por los estereotipos de género, el pacto patriarcal, el poder, los nuevos cánones de belleza masculina y en la actualidad, el uso e influencia de las redes sociales.

En el primer apartado se ha logrado establecer cómo el poder se manifiesta de manera simbólica en el juego, circula entre los niños como agentes clave, y se refleja en distintos ejemplos de la cotidianeidad escolar. El juego de las fuercitas es un claro ejemplo de esto, ya que implica el uso de la fuerza a través del cuerpo el cual opera como el dispositivo poder, que debía demostrar características como resistencia y fortaleza.

Este tipo de prácticas sociales de género que se manifiestan en el juego, influyen de manera significativa en la materialización de la *masculinidad* de los niños, que en algunos casos encarnan la presión social de los otros chicos por cumplir con este mandato patriarcal sobre ser fuerte, cómo si fuese un sinónimo de hombre, abriendo el diálogo para continuar algunos cuestionamientos acerca de su influencia en la construcción de la identidad masculina.

A partir de las cuestiones discutidas en el segundo apartado, se puede afirmar que los ecosistemas digitales están dibujando nuevas formas de socializar que se alejan de las convencionales, es decir, en los casos presentados es posible observar cómo la interacción entre pares se traslada al mundo de la virtualidad, y es desde ahí donde se configuran sus prácticas sociales de género, las cuales se encuentran relacionadas e influenciadas de alguna manera por el contenido en los discursos de las figuras digitales que motiva a lxs niños a utilizar las redes sociales como un medio para socializar, y que refleja el presente como el momento histórico en el que se materializa de la *masculinidad* (Viveros, 2002) de estos chicos.

Es importante continuar la reflexión sobre esta manera tan directa en que se generan esas interacciones pues como ya se mencionó, están influyendo en el día a día y en la construcción de su identidad masculina, pero sin mediación alguna por parte de unx adultx.

Finalmente, se ha comprobado que la representación de la belleza en el imaginario de los niños deviene de los cánones hegemónicos que estereotipan al cuerpo masculino ideal (Fanjul-Peyró, 2019), y que en redes sociales como *instagram* algunos modelos de hombres que siguen, de manera constante refuerzan la figura hegemónica de *masculinidad* aprobada por el patriarcado, es decir, son blancos, guapos, tienen un cuerpo atlético o cuentan con un capital económico alto. Aunque existen otras figuras de varones que rompen con ese marco normativo de los estereotipos de género (Leñero, 2010), son casos aislados pero cargados de un gran significado entre los niños por representar una imagen similar a ellos.

La acción de afirmarse como un niño guapo es el reflejo de esa cultura hegemónica encarnada en el *habitus* (Bourdieu, 2005) de los chicos, que se percibe en las expresiones de valoración y percepción sobre la belleza masculina de algunos niños, los cuales a partir de esos estereotipos se definieron como *guapos*, y que finalmente los colocan de manera simbólica sobre los demás niños pues representan otra forma de poder, esa que opera a través de la imagen del hombre que aprueba el patriarcado.

Es importante continuar la reflexión sobre el mundo en el que los niños están materializando su *masculinidad* pues no sólo se encuentra atravesado por la redes sociales que constantemente refuerzan a través de múltiples actores digitales el ideal de belleza, sino que también marcan las pautas para nuevas formas de socializar y que coloca a lxs niños en dos escenarios completamente opuestos, uno físico que involucra el contacto cercano entre pares, y un segundo, el digital, que funciona a través de un dispositivo móvil.

Consideraciones finales

La masculinidad patriarcal enseña a los hombres que su conciencia de sí mismos y su identidad, su razón de ser, reside en su capacidad para dominar a otros y otras. Para cambiar esto, los hombres deben criticar y desafiar la dominación masculina sobre el planeta, sobre hombres con menos poder, sobre mujeres, niñas y niños.
bell hooks (2017, p. 96)

La pensadora, escritora y activista feminista bell hooks⁵ en su obra *El feminismo es para todo el mundo* (2017) escribió sobre qué podría ser una *masculinidad* feminista, subrayando dos premisas fundamentales, los niños necesitan una autoestima sana y necesitan amor, y una política feminista sabia y amorosa, que puede ser lo único capaz de salvar la vida de los niños varones, ya que el patriarcado no los curará, pues de ser así, sostenía la activista, ya estarían todos bien.

A lo largo de esta investigación he sostenido que el proceso de materialización de la *masculinidad* en los niños implica un permanente aprendizaje que se construye a lo largo de la vida a través de las prácticas sociales de *género* en la familia, en el contexto de residencia, en la escuela y recientemente en los ecosistemas digitales. Ahora bien, construir una *masculinidad* feminista como sugiere la autora, supone establecer condiciones de igualdad y equidad para lograrlo, sin embargo, esta labor se complejiza cuando los escenarios de desarrollo de los chicos se encuentran atravesados por una diversidad de desigualdades que condicionan y perfilan la base de su identidad.

En ese sentido, es importante reconocer la diversidad de *masculinidades* de los niños pues revela cómo se relacionan entre sí esas esferas en las que se desarrollan y cómo coexisten con y en la escuela, permitiendo comprender mejor las interacciones y los

⁵ bell hooks. Es el nombre con el que la escritora Gloria Jean Watkins decidió llamarse en homenaje a su bisabuela Bell Blair Hooks. La pensadora feminista lo mantuvo escrito en minúsculas bajo el principio: “lo más importante es lo que digo en mis libros, no quien soy”. (Salazar, F. (20 de mayo de 2024). bell hooks: lo que hacemos es más importante que lo que decimos. <https://coordinaciongenero.unam.mx>

desafíos entre todos estos sistemas que, además, se conectan de diversas formas con la manifestación del patriarcado durante el proceso de construcción de su *masculinidad*.

En el capítulo dos, abordamos los contextos de procedencia-residencia de lxs niñxs y la caracterización de la escuela como el espacio socializador en la construcción de la *masculinidad*, se describió las características de las unidades habitacionales así como la diversidad de desigualdades que de una u otra forma se relaciona entre sí, la territorial, la económica, la social y la cultural, y muestran cómo en estos contextos las diferencias escriben en el cuerpo de las personas su estatus social, su *género* y su tipo de educación, y con ello se configura un modo específico de vivir.

Desde esas desigualdades, los desafíos que emergen son múltiples, algunos de mayor complejidad que otros, por un lado, la resolución de abastecimiento de los servicios básicos así como el mantenimiento de estos y la inversión económica que implica para algunas familias, pues algunas de ellas no cuentan con ingresos económicos estables que les permitan el pago oportuno de todos los servicios, generando y acrecentando una deuda permanente que finalmente obliga a priorizar la inversión de su capital sobre ciertas necesidades respecto a otras, incluidas las del ámbito escolar.

Por otra parte, se mostró las formas de organización entre lxs vecinxs frente a la violencia cotidiana que se manifiesta en asaltos y robos, que se tradujo en acciones como formar grupos de *WhatsApp* para crear una red de seguridad y alerta local frente a la delincuencia; en el caso específico del fraccionamiento *Industrial San Luis*, lxs colonxs han decidido hacer justicia por su propia cuenta en el caso de que así lo consideren.

En este mismo capítulo, se realizó una categorización de los tipos de familia de lxs estudiantes para intentar comprender cómo se han reconfigurado las dinámicas familiares y su impacto en los roles de *género*, por lo que se concluye que estos cambios como la distribución del trabajo doméstico y el ejercicio de la paternidad en algunos

casos, han permitido desdibujar algunas desigualdades sociales y en consecuencia fortalecen desde la igualdad y equidad las prácticas sociales de *género*.

Por otro lado, a través de la caracterización de la escuela José Mariano Jiménez, la infraestructura, su organización y las dinámicas cotidianas se presenta cómo este espacio es el punto de convergencia entre todxs lxs niñxs que provienen de estas colonias, aunque cada unx con su historia que se entreteje con los problemas particulares de su contexto, el salón de clases representa un lugar predominantemente seguro durante la socialización a pesar de los sesgos de *género* que se identificaron.

En ese sentido, mediante la narrativa antropológica de las funciones y el papel de la directora y lxs docentes que directamente se relacionaron con el grupo de 4ºA, abordé el principio del binarismo con el que opera la escuela, así como las reglas y normas del imaginario escolar que definen tajantemente todo el orden escolar a partir de la categoría *género*. Concluyo que el plantel educativo funciona a partir de la reproducción de estereotipos y roles diferenciados y asignados a las niñas y a los niños que se contraponen a aquellos que en casa no son diferenciados por *género*, por ejemplo, el uso de espacios, el tipo de ropa y las actividades recreativas, los usos y costumbres, ritos y rituales, convirtiéndose así en una limitante para desdibujar la desigualdad e inequidad.

Otra conclusión, es que, en el salón de clases, la o el docente es determinante para reducir esas brechas que atraviesan la escuela, siempre y cuando posea una formación en *género* que le lleve a cuestionar las prácticas escolares que alientan la reproducción de estereotipos o roles de *género*, de lo contrario pasará desapercibido. A propósito de ello, Guel (2021), señala que:

si bien, no todo es género como un elemento que “justifica” tanto al profesorado como a los contenidos académicos, es importante considerar que el género está presente en todas las actividades donde exista interacción social, por ende un enfoque transversal (Leñero, 2016) desde la perspectiva de género permitirá identificar cualquier situación que esté

promoviendo estereotipos, actitudes discriminatorias o sexistas de tal manera que puedan ser reconocidas y modificadas. (2021, p. 110)

lo que podría en su caso, promover espacios libres de sesgos de *género* para que todxs tengan las mismas condiciones, trato y oportunidades, y de esta manera se garanticen prácticas sociales de *género* en igualdad y equidad que coadyuven en la construcción de su identidad de *género* personal y colectiva.

En el siguiente capítulo de la tesis, el número tres *¿Cómo nos hacemos niños, cómo nos hacemos hombres?*, se realizó una descripción detallada de las prácticas sociales de *género* de los niños varones, a través de la cual se identificó una diversidad de *masculinidades* que hicieron posible una categorización mediante el modelo propuesto por Connell (2019), y que finalmente hizo posible observar cómo los niños se mueven en las distintas categorías del modelo de tipologías sobre *masculinidad*, la subordinada, la cómplice, la marginada y la hegemónica.

Se mostró cómo una gran parte de las prácticas sociales de *género* que ocurren en la escuela desde el *currículo oculto*⁶ están permeadas mayormente por la *masculinidad* hegemónica, en ejemplos como el ejercicio del fútbol que tiene un lugar prioritario en la institución como el deporte de competencia y por *antonomasia* que desdibuja cualquier otra práctica deportiva o recreativa, pues se le destina una gran importancia en el uso del espacio, del tiempo, de clases y como regulador de la propia organización social de los chicos.

En este mismo capítulo a través de la historia de Carlos intenté demostrar que la *masculinidad* hegemónica es inalcanzable para la gran mayoría de los niños varones e incluso para los hombres, pues exige una serie de opresiones a otros hombres, un constante ejercicio del poder y una posición dominante frente a los demás, siendo sólo

⁶ Currículo oculto. Para Viveros, significa todo lo que sucede en el aula de clase y por fuera de ella (en el patio de recreo, por ejemplo), y es transmitido por maestros (as) y compañeros (as) de clase sin hacer referencia a los contenidos educativos. (Viveros, Mara. "De Quebradores y cumplidores", 2002. p. 194)

este chico quien podría ser considerado como el único de entre todos que cuenta con las posibilidades de alcanzar la figura que representa dicha tipología debido a sus características.

De igual manera, a través de la historia Ángel, Brandon y Kevin, quienes materializan su *masculinidad* mayormente en la tipología de la marginación, se muestra cómo la escuela no ofrece ninguna posibilidad para la construcción de una diversidad de *masculinidades* pues predominan las condiciones hegemónicas que privilegian todo tipo de prácticas relacionadas con ella, por lo que estos niños se enfrentan a una serie de desafíos que limitan su pleno desarrollo como un reducido uso del espacio, ya que se ven obligados a buscar un lugar en el salón para sentarse, incluso durante el recreo, además, no hay opciones para realizar otras actividades que no sea el fútbol, su condición al inferior de la jerarquía masculina hace que sean invisibilizados permanentemente.

Es importante destacar uno de los más importantes hallazgos de esta investigación, las *masculinidades* no son estáticas sino dinámicas, y se intersectan en algún punto, dado que dependen de las otras tipologías para ser lo que le da su nombre a cada una. En este sentido, a través de las historias de Emiliano, Cruz, Vladimir, Alexis, Fabrizio, Tadeo, Erik y Cristian, incluso en ciertas ocasiones también en Ángel, Brandon y Kevin, fue posible observar que dependiendo del momento y escenario se puede fluctuar entre unas y otras dentro de un margen como el que se muestra en la figura *La intersección de las masculinidades* (p. 78), de esta tesis.

En el capítulo cuatro “*El juego: del salón de clase y los medios digitales #YouTube #TikTok #Instagram*” analicé el juego en dos modalidades respecto a la materialización de la *masculinidad*, el primero, en los juegos cuya premisa implica el uso de la fuerza a través del cuerpo el cual opera como un dispositivo poder y en el que es posible observar la circulación del mismo. Además, en algunos casos analizados se

identificó cómo la presión de otros compañeros hombres y mujeres durante las prácticas sociales de *género* influyó directamente para cumplir con el mandato patriarcal sobre ser fuerte.

En este capítulo también se desarrolla cómo los ecosistemas digitales se han convertido en un nuevo escenario para socializar a través de los juegos *on line*, y por otra parte, cómo algunos actores de esa virtualidad influyen en las prácticas sociales de *género* de los niños. Al mismo tiempo, aparecen otras figuras en las redes sociales y se han vuelto un referente en la materialización de su *masculinidad*.

Lo anterior, revela cómo el uso de redes está permitiendo que algunos hombres cuya *masculinidad* está materializada en la hegemonía, utilicen ese espacio digital para reproducir el discurso patriarcal que perpetúa la desigualdad e inequidad de manera que motiva a lxs niñxs a reproducir ciertos estereotipos de *género* que refuerzan la premisa de la figura hegemónica que corresponde al hombre, como tener un cuerpo masculino atlético ideal, que además es validado por los nuevos cánones de belleza masculina.

En este mismo capítulo se presentó una lista de los varones que los niños siguen a través de sus redes sociales, algunos de ellos coinciden con los hombres que cuentan con un mayor número de seguidorxs en el mundo y otros en el ámbito nacional. En dicho listado aparecen figuras disruptivas respecto a la hegemonía y que también generan una importante influencia en la construcción de la *masculinidad* pues rompen con los cánones de belleza hegemónicos establecidos y que permiten la posibilidad de manifestarse a otras *masculinidades* que no cumplen con los requerimientos de la hegemonía.

Como lo describe el epígrafe de este apartado *consideraciones finales* es complicado pensar en una tipología de *masculinidades* para los niños varones pues cómo se discutió en el capítulo tres, los chicos se interseccionan en los distintos tipos de *masculinidad* del modelo propuesto por Connell (2019). Por ello, para concluir esta

investigación, presento algunas argumentaciones finales generadas a partir del análisis y reflexión de los hallazgos presentados a lo largo de todos los capítulos.

En esta investigación se ha pretendido aportar líneas de análisis para pensar la cuestión de la materialización de la *masculinidad* y explicar cómo los diferentes espacios, la escuela, el hogar, la colonia influyen en este proceso. Esta investigación se ha ocupado principalmente del espacio escolar, el cual refleja muchas de las condiciones estructurantes, los *habitus* propios que caracterizan la formación de la personalidad de lxs niñxs, pero la perspectiva etnográfica no permitió ver la escuela como un microcosmo que produce y reproduce a la sociedad. Ella encarna el proceso mismo de producción de sujetxs a través de normativas, narrativas y un deber ser ciudadano, personas competente hombre o mujer.

Así, al estudiar también los contextos de procedencia-residencia no se perdió de vista que el lugar de nacimiento y desarrollo de lxs personxs está interrelacionado, y en ocasiones puede ser determinante para acceder a un tipo específico de vivienda y servicios públicos, incluso de educación, misma que a través de la escuela se puede convertir en uno de los principales escenarios para el desarrollo humano.

Por lo anterior, un primer argumento final reside en la premisa sobre la escuela como uno de los espacios determinantes para el desarrollo de lxs niñxs, por lo que idealmente debería consolidarse como una institución libre de sesgos de *género*, ya que según Thorpe (2003, citado por Ames, 2006, p. 57)

las escuelas son lugares en los que la *masculinidad* y feminidad se conculcan, es decir, las palabras y acciones de los profesores y las profesoras refuerzan ideas dominantes sobre lo que es un hombre de verdad o una buena chica...

razón por la que es necesario una formación y actualización permanente del colegiado docente y la directora en perspectiva de *género*, y evitar así privilegiar especificidades sobre ser hombre o mujer.

Si bien al realizar una reflexión histórica sobre la escuela es posible encontrar algunas acciones por abatir la desigualdad social como garantizar que el derecho a la educación sea un bien para todxs, sin importar las diferencias de estatus entre la población, conviene señalar una cuestión importante, qué significó para las instituciones que en el año 2019 se adicionará al artículo 3º constitucional que los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de *género* como un principio de la educación en México.

Es importante señalar que mientras la respuesta a esta interrogante se queda para futuras reflexiones, se continúan escribiendo nuevas preguntas pues en el año 2023 la SEP presentó la *Nueva Escuela Mexicana*, una nueva propuesta educativa de carácter decolonial que orienta un currículo para una educación integral bajo el principio filosófico del humanismo, con una visión sociológica emancipadora y desde una pedagogía crítica, por lo que convendría cuestionar los desafíos que ha representado para el profesorado construir una práctica docente sobre una base de igualdad y equidad de *género* como sugiere dicho modelo.

Un segundo argumento final, presta atención en la necesidad de involucrar a la familia y todas las personas con las que lxs niñxs conviven de manera cotidiana en los procesos de socialización, que son también con quienes aprenden y adquieren los primeros rasgos de su cultura, prácticas sociales, construcción de significados, apropiación del cuerpo, y otras habilidades sociales, emocionales e intelectuales, por lo que son pieza fundamental para la consolidación de una escuela con perspectiva de *género*.

Este desafío requiere no sólo visibilizar todos los espacios donde todavía no se ha cuestionado la necesidad de hablar de *género* con lxs niñxs, y que pertenecen a la comunidad en la que se desarrollan, sino también ofrecer alternativas ante los

cuestionamientos de estereotipos y roles de *género*, de tal forma que como sugiere Guel (2021) sea posible pensar:

en un proceso de intervención didáctica a partir de la sensibilización en género (...) descolocando algunas de esas construcciones que, como se mencionó, se han ido arraigando desde tiempos inmemorables y en el caso de cada niña y niño desde antes de su alumbramiento.

El cual contribuya a generar interrogantes en y hacia las instituciones sociales como la escuela o la familia para la formación de un pensamiento crítico hacia su propia carga de *género*, herencia del patriarcado, y que en determinado momento, sean ellxs mismxs quienes a través de sus propias estrategias desdibujen todo tipo de sesgo de *género*, alcancen la emancipación y les permita ser y hacer comunidad, tal y como apunta la pedagogía crítica de la nueva propuesta pedagógica del país.

Este nuevo modelo educativo la *Nueva Escuela Mexicana* impulsa la democracia y el compromiso promoviendo la participación de figuras directivxs, docentes, padres y madres de familia y personal administrativo con la intención de diseñar y realizar proyectos escolares a través de siete ejes articuladores: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura, artes y experiencias estéticas, y la igualdad de *género*, este último eje representa una oportunidad para la mejora de la comunidad a través de un abordaje con perspectiva de *género* en el que todxs tengan un papel activo.

Dicho principio integrador representa y permite la posibilidad de una capacitación para construir y potenciar la perspectiva de *género* en la comunidad, las familias y el personal docente, que contribuirá a fortalecer las relaciones pedagógicas, de enseñanza y aprendizaje que tendrán un posible impacto en las prácticas sociales de *género* de lxs niñxs, pues la escuela es un lugar de encuentro para todxs y su razón de ser está en la relación con la vida de sus integrantes que cotidianamente acuden a ella.

Un tercer argumento deriva de mi acercamiento al tema de la *hipermediación*, es decir, la comunicación digital en redes sociales de los niños durante sus prácticas sociales de *género*, que ha permitido la posibilidad de que puedan acceder y visualizar toda una multiplicidad de *masculinidades* que se están materializando lejos de la hegemonía.

Es cierto que la manifestación de dichas *masculinidades* es a través de la virtualidad, es decir, en los ecosistemas digitales como *YouTube*, *TikTok* e *Instagram*, pero la influencia de algunos hombres que generan contenido e interactúan con sus seguidorxs, desde su cotidianidad en la que muestran cómo expresan y reproducen esas otras formas de ser hombre es lo que los hace relevantes y genera una gran influencia durante la materialización de su identidad masculina, por lo que considero importante la mediación de una figura adulta para acompañar a cada niño validando el tipo o tipos de *masculinidad* que construya y al mismo tiempo contribuya a diluir los sesgos de *género* en este proceso.

Los desafíos a lo largo de toda la investigación me permitieron lograr un acercamiento más honesto para entender y reconocer las múltiples desigualdades que atraviesan el contexto donde habitan lxs niñxs y sus familias y cómo esto influye en la construcción de su identidad. Por otro lado, entender cómo la escuela opera bajo un sistema de normas hetero hegemónicas y patriarcales que determina en la niñez los roles de *género* y condiciona la socialización.

Lo anterior, me hace pensar en la importancia de erradicar toda forma de expresión patriarcal en las instituciones educativas, pues la escuela es un espacio fundamental para la construcción de las *masculinidades*. Idealmente, desde este lugar se debería contribuir a desdibujar las múltiples formas de desigualdad, aquellas basadas en raza, religión, etnia, *género* y otras identidades para hacer comunidad y dirigirla hacia una sociedad más justa y menos hegemónica.

La investigación que aquí se ha desarrollado presenta una serie de aspectos metodológicos que deben ser repensados y afinados. Es notorio que mi acercamiento en ciertos aspectos fue superficial, y no se logró explorar con mayor profundidad las trayectorias familiares, sus valores y prácticas sociales de *género* que influyen, moldean y determinan en buena medida la identidad de lxs niñxs. Soy consciente de los aspectos que quedaron fuera al no aplicar un mayor número de entrevistas a madres, padres o familiares responsables de la socialización fuera del aula, que me hubiesen permitido conocer detalles de las subjetividades en construcción o de cómo los roles de género, particularmente la *masculinidad* puede tener diferentes tipos de proyecciones según el contexto.

Es importante hacer partícipes a todxs lxs actorxs posibles pues de lo contrario sólo se obtendrá una radiografía incompleta de la realidad, razón por la que sugiero que se profundice en el papel de todxs lxs docentes y niñas durante el proceso de materialización de la identidad masculina (Viveros, 2002), pues esto complementaría el trabajo investigativo, una consideración que en esta tesis no fue posible consolidar.

Finalmente, me gustaría terminar haciendo énfasis en que la tarea primordial para toda la comunidad escolar es cultivar desde el aula la igualdad, la equidad y el respeto, con la intención de diluir las relaciones de poder, la división del trabajo, los patrones de autoridad y el conjunto de disposiciones que conforman el régimen de *género* de la escuela (Connell, 2001), y de esta manera contribuir a tejer entre lxs niñxs prácticas sociales de *género* más libres y con sus especificidades, pues para algunxs de ellxs la escuela de la *bachoco* representa un espacio seguro para construir y expresar una de las tantas formas de ser niñx.

Bibliografía

- Adrados, Pedro. (1991). *La masculinidad*. En N. Varela (Comp). Feminismo para principiantes. Ediciones B, S. A.
- Alvarez Gómez, Natalia. (2016). *El concepto de Hegemonía de Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política*. Estudios Sociales Contemporáneos, (15), 152-162
- Amor, Fernando, Guajardo, Jacobo, Insunza, Abner y Jiménez, Diana. (2013). *El género en la niñez: percepción de género en niños y niñas de primaria superior de Monterrey*. Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Sitios web de time: <http://www.intersticios.es>
- Ames, Patricia, Rojas, Vanessa, y Portugal, Tamia. (2010). *Métodos para la investigación con niños: Lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de niños del Milenio en Perú*. GRADE.
- Angrosino, Michael. (2007). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Colección: investigación cualitativa. Ediciones Morata S. L.
- Ávila-Fuenmayor, Francisco. (2006). *El concepto de poder de Michael Foucault*. Telos, 8(2), 215-234.
- Belausteguigoitia Rius, Marisa, Chaparro Martínez, Amneris, García Roa, Modesta, Maciel Molinar, Janaina, Moreno Esparza, Hortensia, Tapia Silva, Alejandra, Torres Cruz, César, y Vásquez Montiel, Salma. (2022). *Antimanual de la lengua española para un lenguaje no sexista*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Ballestín, Beatriz, y Fabragues, Sergi. (2019) *La práctica de investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC

- Bourdieu, Pierre. (1998) [2005]. *La dominación masculina*. ANAGRAMA Colección Argumentos.
- Butler, Judith. (2007) [1999]. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós Editorial.
- Ceballos, Martha. (2011). *La construcción de la masculinidad en los centros de educación secundaria: etnografía sobre el aprendizaje del género y la sexualidad en la cultura escolar asturiana*.
- Cervantes, José, y Chávez, Silvia. (2021). *Identidad de género como concepto en la infancia temprana*.
- Connell, Roawyn. (2001). *Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas*. *Nómadas*, No. 14, pp. 156-171.
- Connell, Roawyn. (2015). *El género en serio. Cambio global, vida personal, luchas sociales*. PUEG-UNAM.
- Connell, Roawyn. (2019) [1995]. *Masculinidades*. Centro de Investigaciones y Estudios de Género. UNAM.
- Connell, Roawyn, y Messerschmidt, James, W (2021). Traducción de Barbero, Matías de Stéfano y Morcillo, Santiago. *Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto*. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 6. <https://doi.org/10.46661/relies.6364>
- Constitución Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos (2023) [1917]. *Constitución Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos*.
- Cazañas, Rosalinda, y Gutiérrez, Maribel. (2022). *El patio de la escuela: lugar de experiencia de violencias entre varones*.

- De Beauvoir, Simone. (2020) [1980]. *El segundo sexo*. Penguin Random House Grupo Editorial S.A. de C.V.
- Del Moral-Espín, Lucía, Pérez, Alicia, y Gálvez, Lina. (2017). *Una buena vida. Definiendo las capacidades relevantes para el bienestar desde las voces de niñas y niños*. *Sociedad e infancias* 1, 203-237.
- Delgado, Gustavo, y Siles, Catalina. (2018). *La teoría de género. ¿De qué estamos hablando? 5 claves para el debate*. Colección claves para el debate. Instituto de Estudios de la Sociedad.
- Ezquerria, María Bélen, y Montenegro, Hebe. (2022). *Concepciones infantiles sobre género y sexualidad en un espacio de educación popular*.
- Fanjul Peyró, Carlos, López Font, Lorena y Gonzáles Oñate, Cristina (2019). *Adolescentes y culto al cuerpo: influencia de la publicidad y de internet en la búsqueda del cuerpo masculino idealizado*. *Doxa Comunicación*, 29, 61-74
- Foucault, Michel. (2002) [1975]. *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno editores.
- Guber, Rossana. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo editorial, Norma.
- Guel Rodríguez, Juan Manuel. (2021). Visibilizando estereotipos para sensibilizar en igualdad de género: una experiencia de intervención didáctica con estudiantes de sexto grado de educación primaria. *Géneros*, 28 (30),91-120. Recuperado a partir de <https://revistasacademicas.uco.mx/index.php/generos/article/view/16>
- Guel Rodríguez, Juan Manuel. (2021). *Sensibilizar en igualdad de género. Contribuciones teórico-metodológicas y didácticas para la intervención en el aula de educación primaria*. [Tesis doctoral, Benemérita y Centenaria Escuela

- Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio Institucional de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/565/3/Juan%20Manuel%20Guel%20Rodr%c3%adguez.pdf>
- Guzmán, Adriana. [koman ilel]. (04 de marzo de 2024). *Feminismo comunitario* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=C6l2BnFCsyk>
- Hooks, bell. (2017) [2000]. *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
- Ibanez-Ayuso, María José, Limón Mendizabal, M^a Rosario, y Ruiz-Alberdi, Cristina María. (2022). Retos virales: Análisis del impacto de TikTok para los vínculos familiares *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XXVIII, núm. 3, 42-53.
- Izquierdo, Martha. (1994). *Pensar las diferencias*. 2a.Ed. Ministerio de Educación de la Nación.
- Leñero, Martha. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: SEP-PUEG.
- López, Heriberto. (2016). *Los once tipos de familia en México*. El Instituto de Investigaciones Sociales.
- Martí José. *Nuestra América*. (2015) [1891] *Revista de Estudios Latinoamericanos* Vol. 31 Num. 57. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal27/14Marti.pdf>
- Nogués, Nicko. (2021). *Hackea a tu macho*. Editorial Planeta.
- Nuñez, Guillermo. (2005). *Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian?*. *Revista Culturales*, vol. IV, núm. 1
- Martínez, Consuelo, y Solís, Daniel. (2009). *El entorno escolar y familiar en la construcción de significaciones de género y sexualidad en jóvenes de*

- Guadalajara. Revista de Estudios de Género La Ventana, Vol. III, No. 29, pp. 146-183.
- Ortner, Sherry. (1972). *¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?*. Antropología y feminismo. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Rappaport, Julián. (2018). *Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. Prácticas otras de conocimiento*. CLACSO
- Rubin, Gayle. (1986). *El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política del sexo"*. Nueva Antropología. Vol. VIII núm. 30. México.
- Scolari, Carlos. (2008). *Hipermediaciones Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Scott, Joan. (2003) [1986]. El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, Martha. (Comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*.
- Segato, Rita. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. PROMETEO.
- Segato, Rita. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Torres, Jesús. (2023). *Desafíos de la masculinidad hegemónica en secundarias de la Ciudad de México*.
- Tylor, Steven, y Bodgan, Robert. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones PAIDOS
- Vasiliachis de Gialdino, Irene. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Viveros, Mara. (2002). *De quebradores y cumplidores: Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.

Varela, Nuria. (2008). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B, S. A.

Anexos

Anexo 1

San Luis Potosí, SLP, Martes 14 de marzo de 2023.

El día de hoy en el aula que ocupa la biblioteca de la escuela "José Mariano Jiménez" con fecha señalada en la parte superior derecha, se realizó una reunión con madres, padres, tutoras y tutores de los niños y las niñas del grupo de 4ºA, esto con la finalidad de presentarles el proyecto "Hacia la construcción de una masculinidad no hegemónica", y compartir los propósitos y motivos académicos y científicos de este, así como informar quienes coordinan dicha investigación (Mtro. Edgar Isaac Martell Castillo estudiante de la maestría en antropología social y el Dr. Javier Maisterrena Zubirán, ambos pertenecientes al Programa de Estudios Antropológicos de El Colegio de San Luis).

De igual forma se compartió con las y los asistentes el periodo en el que se llevará a cabo (febrero a junio de 2023) y, las técnicas e instrumentos que se utilizarán para la elaboración de este, así como el anonimato de todos y todas las y los participantes; en el caso de las niñas y los niños, quedarán identificadas o identificados con un número y no con su nombre. La información que surja a lo largo del proyecto no será divulgada sin su previo consentimiento por escrito, y será de estricto carácter confidencial; será utilizada únicamente por el equipo de investigación y no estará disponible para ningún otro propósito. Finalmente, se externó en dicha reunión el compromiso con la comunidad escolar al término del proyecto, el cual versa en la presentación de resultados y créditos correspondientes.

Firman de asistentes a la reunión y, enteradas y enterados, mamá, papá, tutora o tutor de las y los alumnos del grupo de 4ºA.

ATENTAMENTE

Mtro. Edgar Isaac Martell Castillo

Jessica Paola Medina Ramirez.
Mónica Vega P.
Claudia Avila Robles
Aguestina tres
Leticia Mtc Mtz
Luz Angelica Ramirez Arguiano
Alma Abigail Hernandez Santiago
francesca Timoteo M.
Celsa nicolas muelles
MARIA MONICA AR
Rosio del Carmen Mtz. v. p. z.

Barbara Citlali Gomez Rivero
Beatriz Adriana Ortiz Mtz
Jose Alfonso Estada Avila
Alfonso Saiz Rodriguez
M^{ra} de Lourdes Alonso B
DAMELA DE DIOS Araceli
Teresa Calderon Cardozo
Ma. Concepcion Aranda King

Ccp. Mtra. Carmen Janeth Hernández Salazar
Directora del plantel

Anexo 2. Guion de preguntas

Dimensión	Propósito	Guía de preguntas
Social y cultural	Conocer las actividades que realizan fuera del horario escolar, así como las personas que a las que siguen o conocen a través de redes sociales.	<p>¿Qué haces en tus tiempos libre?</p> <p>¿Cuál es tu caricatura, serie, película programa o canal preferido?</p> <p>¿Cuál es tu deporte favorito?</p> <p>¿Futbolista preferido? ¿por qué?</p> <p>¿Quién es tu jugador, influencer o youtuber favorito?</p> <p>¿Has escuchado sobre de Kunno y BTS? ¿Qué opinas sobre ellos?</p>
Familia	Identificar las actividades que realizan lxs miembros de su familia de acuerdo a los roles de género y las formas en las que expresan afectos y sentimientos.	<p>¿Quiénes forman tu familia?</p> <p>¿Con quiénes vives?</p> <p>¿A qué se dedican (tu mamá, tu papá, tus hermanxs, etc).?</p> <p>¿Cómo se reparten los deberes en casa?</p> <p>¿Qué cosas hace en casa tu mamá y que cosas hace tu papá?</p> <p>¿Cuáles son tus deberes y/u obligaciones en casa? ¿Cuáles te gustan y cuáles no, por qué?</p> <p>¿Con quién platicas sobre cómo te va en la escuela?</p> <p>¿Cómo se demuestran cariño o afecto tú y tu papá/mamá/hermanxs?</p>
Escuela	Conocer su percepción sobre la escuela, lcs docentes y sus amigxs y/o compañerxs específicamente en los aspectos sobre igualdad y equidad de género	<p>¿Cuál es tu materia o clase preferida?</p> <p>¿Qué cosas te interesaría aprender en la escuela?</p> <p>¿Qué opinas sobre la escuela?</p> <p>¿Qué opinas sobre tu maestra?</p> <p>¿Qué opinas sobre la Directora?</p>

		<p>¿Qué opinas sobre la clase o del Pofr. de Educación Física?</p> <p>¿Qué prefieres hacer durante el recreo?</p> <p>¿Con quiénes te juntas en el recreo?</p> <p>Entre tus compañeros niños ¿Consideras que hay un lider?, de ser el caso, ¿puedes mencionar quién es?</p> <p>¿Con quiénes prefieres hacer amistad?</p> <p>¿Quiénes son tus amigos?</p> <p>¿Cómo le demuestras tu afecto a tus compañeros o amigos hombres?</p> <p>En la escuela, ¿Has notado o te das cuenta si los niños pueden hacer cosas que las niñas no, o viceversa?</p> <p>¿Sabes que es la igualdad y la equidad de género?</p> <p>En la escuela, ¿Consideras que es posible observar la igualdad y equidad? (Menciona algunos ejemplos de ser el caso)</p> <p>En la escuela, ¿Consideras que existe la competencia entre tú y otros compañeros? (Menciona algunos ejemplos)</p>
<p>Género y Masculinidad</p>	<p>Identificar los concepciones sobre género y masculinidades, sus especificidades respecto a ser niño en la escuela.</p>	<p>¿Sabes qué es el género?</p> <p>¿Sabes qué es la masculinidad y la feminidad?</p> <p>Para ti ¿Qué es ser un niño?</p> <p>¿Qué crees que significa ser un hombre para ti?</p> <p>¿Quién o qué es un hombre gay?</p> <p>¿Qué opinas sobre los hombres gay?</p> <p>¿Qué tipo de niño te consideras, es decir, un niño sensible, un niño tímido o extrovertido?</p> <p>¿Qué cosas nunca harías porque consideras que son propiamente de las niñas?</p>

	<p>¿Qué es lo que más te gusta de ser niño? ¿Y lo que menos te gusta?</p> <p>¿Qué comportamientos o características se consideran “masculinos” en el entorno escolar?</p> <p>¿Qué crees que debería cambiar en la forma en que se espera que los niños se comporten o sean?</p> <p>¿Has sentido alguna vez presión para comportarte de cierta manera por ser niño? ¿De qué forma?</p> <p>¿Te han dicho alguna vez que hay cosas que son sólo para niñas y otras sólo para niños? ¿Qué piensas al respecto?</p> <p>¿Cómo te sientes al ser un niño?</p> <p>¿Hay cosas específicas que te gusten de ser niño?</p> <p>¿Crees que hay diferencias entre ser niño y ser niña?</p> <p>¿Cuáles son esas diferencias, si las hay?</p> <p>¿Crees que los niños y las niñas deberían poder jugar con los mismos juguetes y actividades? ¿Por qué?</p> <p>¿Has notado alguna vez que a los niños se les enseña a comportarse de cierta manera? ¿Puedes darme un ejemplo?</p> <p>¿Crees que los niños pueden expresar sus emociones libremente? ¿Hay emociones que se consideran más "apropiadas" para los niños?</p> <p>¿Cuáles son las normas o expectativas de género que se observan en la escuela con respecto a la masculinidad?</p> <p>¿Existen diferencias en cómo se tratan o se espera que se comporten los niños en comparación con las niñas en la escuela? ¿Puedes proporcionar ejemplos?</p>
--	--

		<p>¿Qué tipos de actividades o juegos son promovidos o desalentados para los niños en la escuela?</p> <p>¿Existen situaciones en las que los niños se sienten presionados a comportarse de una manera específica para encajar en las expectativas de género asociadas a la masculinidad en la escuela?</p>
--	--	--