

¿Construyendo una masculinidad «alternativa» desde la escuela peruana? Una aproximación a la socialización masculina del joven en un colegio limeño de orientación alternativa*

Luis Rondán Vásquez**

Pontificia Universidad Católica del Perú PUCP, Lima, Perú

* El presente artículo constituye una versión resumida de la tesis de licenciatura del autor. Véase: Rondán, L. (2014). *¿Construyendo una masculinidad «alternativa» desde la escuela? Una aproximación a la socialización masculina del joven en un colegio de orientación alternativa*. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias Sociales. Mención: Sociología.

** Luis Rondán Vásquez es predocente del Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP. Es licenciado en Sociología por la misma casa de estudios. Correo-e: lrondan@pucp.edu.pe

¿Construyendo una masculinidad «alternativa» desde la escuela peruana? Una aproximación a la socialización masculina del joven en un colegio limeño de orientación alternativa

RESUMEN

Esta investigación busca conocer las formas masculinas de actuar que construyen los alumnos en ámbitos educativos donde es más probable que se cuestione el modelo de masculinidad tradicional (MMT, por sus siglas), que caracteriza al varón como un ser diferente y superior que la mujer. Estudiamos un colegio privado, laico, mixto y de orientación «alternativa» (caracterizada por promover valores democráticos), porque investigaciones previas muestran indicios de que estos colegios pueden cuestionar activamente estereotipos de género. Encontramos que las formas masculinas de actuar que los alumnos construyen reproducen de forma parcial y problemática el MMT. Las medidas tomadas por el colegio para promover la equidad de género propiciaron que los alumnos asumieran algunas prácticas distanciadas del MMT (en aspectos como la expresividad emocional), pero son insuficientes para garantizar que no se reproduzcan otros aspectos del MMT (como la tendencia al dominio o el rechazo a los gays).

Palabras clave: masculinidad, socialización, escuela, jóvenes, educación alternativa.

Building an «alternative» masculinity in the Peruvian school? An approach to the socialization of young men at an alternative orientation school in Lima

ABSTRACT

This research seeks to show the ways of male social performance by students in educational environments in which they are more likely to question the traditional model of masculinity (TMM) that characterizes the man as a different and superior being than the woman. As a way to approach to that phenomena, we have decided to study a private, secular, mixed and «alternative» school (characterized by promoting democratic values), because previous research showed evidence that these schools actively challenge gender stereotypes. We found that the male performance of the students reproduces, at the very least partially, the TMM model. The measures used by the school to promote gender equality were useful to promote practices that took distance from some TMM issues (such as emotional expressiveness) but are not sufficient to ensure that other aspects of TMM will not be reproduced (such as the tendency of male domination or gay rejection).

Keywords: masculinity, socialization, school, youth, alternative education.

1. INTRODUCCIÓN

Desde fines del siglo XX, los estudios de masculinidad en el Perú coinciden en que los significados tradicionales de masculinidad, que establecen diferencias y jerarquías de género favorables al varón, empiezan a perder solidez debido a la transformación de la condición de las mujeres en la sociedad (Ruiz Bravo, 2001; Fuller, 2002). El estatus de la mujer se ha transformado debido a varios factores, entre ellos la igualdad jurídica entre hombres y mujeres, la mayor participación política de las mujeres y el acceso de las mujeres a la educación superior y el mercado laboral. La redefinición de las relaciones de género contribuye a desestabilizar los significados tradicionales de masculinidad (por ejemplo, el rol del varón como proveedor). Frente a los cuestionamientos de las concepciones tradicionales de masculinidad, nos preguntamos: ¿de qué manera están construyendo su masculinidad las nuevas generaciones? Esta interrogante adquiere relevancia en ámbitos institucionales específicamente diseñados para formar a nuevas generaciones, como la escuela (Sancho, Hernández, Herraiz y Vidiella, 2009).

En la presente investigación nos proponemos contribuir al conocimiento de la forma en que las nuevas generaciones construyen su masculinidad en el Perú. Ello se realiza mediante el estudio de contextos educativos donde puede ser más probable que se cuestionen activamente estereotipos tradicionales de género. Elegimos estudiar este tipo de contextos educativos porque no encontramos estudios de masculinidad que los aborden en el Perú¹, a pesar de su importancia como espacios que tienen el potencial para transformar las relaciones de género y construir nuevas masculinidades, más compatibles con la equidad de género. Decidimos estudiar una escuela privada, mixta, laica y de orientación «alternativa» (caracterizada por promover valores democráticos) porque en estudios previos que abordan la escuela se muestra que colegios de este tipo pueden cuestionar activamente estereotipos de género (Fuller, 2002; Benavides, Villarán y Cueto, 1999)².

Para empezar, conviene definir qué entendemos por masculinidad, explicar su construcción y mostrar el papel de la escuela en este proceso. En primer lugar, definimos el concepto de masculinidad. Básicamente, la masculinidad constituye una categoría de género. Por ello, es necesario definir el género para definir con precisión la masculinidad. Según Connell, «el género es una forma de ordenamiento de la práctica social. En los procesos de género, la vida cotidiana está organizada

¹ En la justificación del estudio se expone una revisión de investigaciones sobre masculinidad y escuela en el Perú que evidencia este vacío.

² Más adelante, se caracteriza con detalle a las escuelas «alternativas» (en la descripción del caso) y se exponen los estudios que indican el tipo de colegios que pueden promover un cuestionamiento de estereotipos de género (en la justificación del estudio).

en torno al escenario reproductivo, definido por las estructuras corporales y por los procesos de reproducción humana» (Connell, 1997, p. 35). En la sociedad, las características sexuales que configuran el escenario reproductivo reciben *significados de género*, es decir, ideas sobre los atributos que caracterizan la forma de ser de las personas en tanto sujetos sexuados. Dichos significados se articulan entre sí formando narrativas que se denominan *discursos de género*.

Los *discursos de género* contribuyen a establecer las relaciones sociales en tanto que caracterizan las acciones e interacciones de varones y mujeres en función de los significados de sus rasgos sexuales. Cuando el individuo es tratado como «varón» o «mujer» se le transmiten significados de género. Las relaciones de género se articulan formando una determinada estructura de relaciones sociales. En ella Connell afirma que «la masculinidad, si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género y los efectos de esas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y la cultura» (Connell, 1997, p. 35). Connell agrega que la masculinidad muestra diferencias según los individuos, las sociedades y las épocas. Por ello, habla de múltiples masculinidades (Connell, 1997, pp. 38-39).

Al definir la masculinidad de ese modo, se ofrece una visión amplia, dinámica y diversa de ella, que la concibe como un proceso que opera en la estructura de género en los ámbitos individual, social y cultural. En nuestro trabajo nos enfocamos en el desarrollo de este proceso en el ámbito individual, donde la *masculinidad* constituye *una forma de ser que los varones configuran a partir de los significados sociales de sus características sexuales*. La masculinidad, entendida como forma de ser, está compuesta por una forma de pensar, sentir y actuar (Bonino, 2001, p. 1). En este trabajo nos centramos en la forma de actuar masculina. Ella está definida por disposiciones de acción, es decir, tendencias en las *prácticas masculinas*. Se denomina prácticas masculinas a tipos de prácticas que se consideran propias de varones o más comunes en ellos porque suponen el despliegue de atributos considerados masculinos en una sociedad, por ejemplo el rol proveedor.

Ahora bien, los discursos de género que tradicionalmente han predominado en la sociedad peruana establecen atributos propios del varón o que ellos presentan más que las mujeres. De este modo, se define un modelo de masculinidad que oriente las acciones de los varones. En las sociedades patriarcales, basadas en la autoridad del varón sobre la mujer, encontramos un formato de masculinidad que define al varón como un ser diferente y superior que la mujer: el modelo de masculinidad tradicional - MMT³. Al representar al varón como ser diferente y superior

³ El concepto de «modelo de masculinidad tradicional» es utilizado en varias investigaciones sobre masculinidad, por ejemplo, Montesinos (2004), Guevara (2006), Téllez y Verdú (2011), etc. Una elaboración más amplia de este concepto es ofrecida por Bonino (2001).

que la mujer, el MMT justifica la dominación masculina. El MMT adquiere «hegemonía» en la sociedad al convertirse en el ideal masculino (Bonino, 2001, p. 2).

Algunas características del MMT son:

- *Manejo y presentación del cuerpo*: los varones realizan movimientos más largos, rápidos y bruscos que la mujer; hacen gestos diferentes que ella (por ejemplo, un rostro serio con el ceño fruncido) y tienen una apariencia personal distinta que ella, por ejemplo, el uso de pantalones en lugar de faldas.
- *Inclinaciones y comportamientos sexuales*: los varones manifiestan una atracción sexual por las mujeres, tienen mayores deseos sexuales que las mujeres y ejercen un rol activo en relaciones sexuales, siendo vigorosos en ellas.
- *Despliegue y afianzamiento de capacidades físicas e intelectuales*: los varones despliegan y afianzan más que las mujeres capacidades físicas como fuerza, resistencia y agilidad y capacidades intelectuales como racionalidad, creatividad y sentido crítico.
- *Actitudes*: los varones poseen en mayor medida que las mujeres actitudes como valentía, independencia, iniciativa, liderazgo, control emocional (de afectos y emociones ligadas a la vulnerabilidad como miedo, tristeza y sufrimiento), competitividad, disposición a la agresividad, carácter violento y actitudes dominantes.
- *Preferencias*: los varones tienen gustos diferentes que la mujer, por ejemplo eligen colores oscuros (azul o beige) en lugar de claros (rosado o fucsia).
- *Roles sociales*: los varones asumen en mayor medida que las mujeres roles como jefe, proveedor, representante, protector y guerrero⁴.

Existen características biológicas que pueden establecer diferencias en las prácticas de varones y mujeres, como el nivel máximo en que pueden desarrollar algunas capacidades físicas. No obstante, el hecho de que personas de un género puedan desarrollar en mayor medida una capacidad física no implica que el otro género no pueda desplegarla y afianzarla. Por ejemplo, el hecho de que el nivel máximo de fuerza muscular que puede desarrollar el varón sea superior que el de la mujer no impide que las mujeres puedan desplegar y afianzar su fuerza física. Pero el desarrollo de la fuerza física en mujeres puede ser mal visto porque no se considera «femenino». La inclinación sexual también es un atributo que puede

⁴ Los atributos del «modelo de masculinidad tradicional» fueron recogidos de varios trabajos donde se abordan representaciones de masculinidad compatibles con las ideas de superioridad masculina que fundamentan el patriarcado, por ejemplo: Goffman (1979), Badinter (1994), Tovar (1998), Bonino (2001) y Guevara (2006).

ser considerado «naturalmente» dado en el cuerpo, pero en realidad es resultado de nuestra experiencia social. Como sostiene Núñez, «el deseo erótico mismo es producto de un sistema social que ha organizado de tal o cual manera nuestra libido y no una “simple expresión de la naturaleza”» (Núñez, 1999, p. 37).

En segundo lugar, explicamos la construcción de la masculinidad. Los atributos masculinos son asumidos por los varones al interactuar con los miembros de su sociedad en un proceso denominado socialización. Según Berger y Luckmann, la *socialización* es «la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o de un sector de él» (Berger y Luckmann, 2001, p. 166). En este proceso, los individuos adoptan los significados sociales de los fenómenos de su realidad (natural y social) para comprenderla y de ese modo desempeñarse adecuadamente en ella. Entre los elementos culturales adoptados figuran los significados de las diferencias sexuales. La socialización también propicia la adquisición de los atributos necesarios para desempeñar los papeles sociales que se asignan al individuo (incluidos los roles de género) y el rechazo de atributos que no corresponden a sus roles. Considerando lo anterior, la *socialización masculina* es el proceso donde el individuo aprende los significados sociales y adopta los atributos que le permiten desempeñarse adecuadamente como varón en su sociedad.

Los significados y atributos asumidos por el individuo estructuran parte de un *habitus*, es decir, «un sistema socialmente construido, constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes que es adquirido por la práctica y constantemente orientado hacia funciones prácticas [...] Se trata de sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción, apreciación y acción resultantes de la institución de lo social en los cuerpos» (Bourdieu y Wacquant, 1995, pp. 83, 87).

Ruiz Bravo plantea que la masculinidad y la feminidad son parte del *habitus* (Ruiz Bravo, 2001, p. 32). La masculinidad, entendida como una forma de ser basada en esquemas de percepción, apreciación y acción, constituye una dimensión del *habitus* que puede ser denominada *habitus masculino*. Las disposiciones del *habitus masculino*, desde una perspectiva tradicional, se orientan a garantizar dos premisas: (i) la *diferenciación de lo femenino* (afirmación de lo masculino y negación de lo femenino), y (ii) la *dominación masculina* (promover que el varón ocupe una posición elevada en la jerarquía social desde la cual pueda ejercer el control sobre otras y otros «afeminados»).

Ahora bien, los individuos adquieren los significados y atributos de masculinidad a lo largo del ciclo vital. Si bien este proceso empieza en la niñez, es en la juventud donde se empiezan a definir de manera más marcada las diferencias de género y se afianza la masculinidad⁵. Según Dávila (2004), la sociedad establece

⁵ La categoría «juventud» es utilizada por las ciencias sociales para abordar la transformación de la condición del individuo a partir del cambio en sus roles sociales (Dávila, 2004).

un período de aprendizaje que los jóvenes deben pasar para desempeñarse como adultos en su sociedad. En los varones este aprendizaje implica la adquisición de características que le permitan desempeñarse como varón adulto. Dado que los roles adultos se diferencian por género, entonces también lo hacen las formas de preparación para ellos, lo cual significa que la juventud se experimenta de manera diferente en varones y mujeres.

En la juventud (así como en toda su vida), el varón se encuentra socialmente obligado a diferenciarse de lo femenino y demostrar su masculinidad. El conjunto de contenidos que definen lo que el varón «no debe ser» es denominado por Butler como lo *abyecto* (citado en Ruiz Bravo, 2001, p. 34). A partir del *repudio* a lo abyecto (rechazo compulsivo) el varón se coloca dentro de los límites de la masculinidad (Fuller, 2002, p. 58). Considerando lo anterior, la juventud es importante en la construcción de la masculinidad, porque en ella el individuo adopta los rasgos que le permiten desempeñar los roles masculinos adultos, como el rol proveedor. Además, la juventud adquiere importancia en la construcción de la masculinidad por su potencial transformador de los modelos sociales (Connell, 2003, p. 66).

En tercer lugar, exponemos el papel de la escuela en la socialización masculina. En las sociedades modernas, la escuela constituye un ámbito de formación importante para los jóvenes, dado que está específicamente diseñada para educarlos mediante la transmisión de conocimientos, la promoción de valores y el fomento de actitudes socialmente deseables. Según Dubet y Martuccelli, una de las funciones centrales de la institución escolar es la socialización (Dubet y Martuccelli, 1998, pp. 26-27). Ello supone que la escuela inculca en los individuos formas de actuar que les permitan desempeñarse adecuadamente en la sociedad, incluyendo acciones según su género. La importancia de la escuela como agente de socialización masculina es confirmada por los hallazgos de investigaciones donde se muestra su influencia en aspectos importantes de la vida de los varones. Por ejemplo, Connell muestra la importancia de la escuela en el desarrollo físico de los varones y la definición de sus preferencias vocacionales (Connell, 2001, p. 159).

La escuela posee un currículo oficial, que «establece, para una sociedad en un momento determinado, qué es lo deseable que las nuevas generaciones aprendan» (Tiramonti y Pinkasz, 2006, p. 68). Asimismo, la escuela puede transmitir de manera informal algunos saberes que no necesariamente se alinean al currículo oficial y forman el «currículo oculto» (Espinosa, 2006, p. 108; Tovar, 1998, p. 25). Según Ruiz Bravo, «se ha llamado currículo oculto al conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instalan de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones escolares» (Ruiz Bravo, 2006, p. 15).

Según Connell, en la escuela operan directamente dos tipos de agentes de socialización: el personal de la escuela (directivos, administrativos y docentes) y el grupo

de pares (Connell, 2001, p. 160). Los significados y prácticas de masculinidad promovidas por el grupo de pares y la escuela presentan atributos que pueden coincidir o contrastar entre sí. De hecho, los alumnos pueden rechazar la dinámica educativa mediante actos disruptivos, es decir, conductas que obstaculizan el proceso educativo (Serra i Salamé, 2003, p. 52). Para Badinter, el grupo de pares varones desempeña un papel importante en la socialización masculina del adolescente dado que le permite romper con la cultura familiar femenina⁶ mediante una serie de pruebas de masculinidad que está «obligado» a pasar (Badinter, 1994, p. 155). De no hacerlo, el joven puede ser considerado un «maricón». Según Del Castillo, las figuras del «maricón» y «lorna» constituyen representaciones de lo «abyecto» que los escolares rechazan para demostrar su masculinidad (Del Castillo, 2001, p. 258).

Los discursos y prácticas de género que asumen los docentes y estudiantes en la escuela establecen patrones en el funcionamiento de ella (o «disposiciones institucionales») que configuran un *régimen de género*. Connell señala algunas dimensiones que posee el régimen de género: (i) relaciones de poder; (ii) división del trabajo; (iii) simbolización (símbolos asociados a varones y mujeres), y (iv) patrones de emoción (Connell, 2001, p. 160).

2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Problema de investigación

En el Perú, el tema de la construcción de la masculinidad en la escuela ha sido escasamente abordado desde las ciencias sociales⁷. Solo encontramos (hasta la fecha⁸) un trabajo empírico que toma la construcción de la masculinidad en la escuela como objeto de estudio. Dicho trabajo es el estudio de Juan Carlos Callirgos (1995)⁹, hecho en escuelas públicas mixtas del cono sur de Lima.

Callirgos examina los mandatos de masculinidad producidos y reproducidos por los agentes de socialización escolar y su influencia en la construcción de la identidad masculina de los adolescentes (Callirgos, 1995, p. 1). Para adquirir la identidad masculina, el varón debe romper la identificación infantil con la madre y asumir un modelo de conducta viril. En la adolescencia, el varón afianza la construcción de su identidad masculina. Como en nuestra sociedad el padre tiene una escasa

⁶ La cultura familiar es «femenina» porque está vinculada con la madre y la sumisión frente a las reglas domésticas, en el caso de los hijos (Badinter, 1994, pp. 154-155).

⁷ En el trabajo que este artículo resume se presenta una revisión de los estudios sobre masculinidad en el Perú donde se muestran los principales temas trabajados (véase Rondán, 2014, pp. 26-33).

⁸ El presente trabajo de investigación se realizó en el período 2011-2014.

⁹ La fecha de publicación no se encuentra explícita en este documento, pero su autor nos ha proporcionado el dato.

participación en la crianza, resulta difícil que los adolescentes se identifiquen con él. Por ello, el grupo de pares termina siendo su fuente principal de identificación masculina¹⁰, la cual se encarga de transmitir los mandatos culturales de «macho»: oponerse a las reglas, ser irresponsable, impulsivo, fuerte, conquistador de chicas, etc. (Callirgos, 1995, p. 4). Por su parte, las autoridades escolares establecen un sistema de premios y castigos basado en el esfuerzo y cumplimiento de normas. Los mandatos de obediencia y esfuerzo promovidos por las autoridades escolares contrastan con la actitud rebelde y desobligada que promueve el grupo de pares. Frente a ello, los escolares varones deben «... conservar el difícil equilibrio entre el cumplimiento de esos mandatos “de macho”, y los mandatos oficiales de la escuela» (Callirgos, 1995, p. 10).

Luego del estudio de Callirgos solo hallamos investigaciones que abordan de manera tangencial la construcción de la masculinidad en la escuela. En primer lugar, el trabajo de Teresa Tovar (1998), donde se aborda la construcción de diferencias de género en la escuela para mostrar situaciones de discriminación. Se encuentra que existe un conjunto de rutinas informales denominado «currículo oculto» (Tovar, 1998, p. 25) que contribuye a generar situaciones de discriminación de género desfavorables para las alumnas. Por ejemplo, los profesores (varones y mujeres) esperan un comportamiento diferente de los estudiantes varones y mujeres en aspectos como el rendimiento académico: «Hacia las mujeres hay expectativas de cumplimiento, orden, silencio, pasividad y ayuda al docente. De los hombres se esperan preguntas interesantes y respuestas rápidas, a la vez que creatividad, iniciativa, desplazamiento y mayor interacción con el docente» (Tovar, 1998, p. 38). Otro aspecto es el desempeño físico: «En el trabajo físico, las mujeres están claramente en un segundo plano [...] Por el contrario, la destreza física, en general, es un valor que se asume como innato en los hombres» (Tovar, 1998, p. 47).

En segundo lugar, los estudios de Norma Fuller (2002) sobre las vivencias de masculinidad. Desde un abordaje cualitativo se estudian las vivencias de varones en tres ciudades representativas de las principales culturas regionales del Perú: Lima, Cusco e Iquitos. Como parte de las vivencias, Fuller explora la experiencia escolar, pero su aproximación solo tiene un carácter parcial dado que no constituye su objeto central de estudio (que son las vivencias de los varones). En su aproximación, Fuller busca mostrar los patrones de género que promueve el colegio a partir de las experiencias de los varones entrevistados. Ella identifica cuatro tipos de escuelas privadas (religiosa tradicional, religiosa moderna, laica y militar), donde los modelos de masculinidad promovidos coinciden en los atributos de competitividad

¹⁰ Si los padres adquieren protagonismo en la crianza pueden ser referentes masculinos importantes para los hijos.

y disciplina. Un hallazgo interesante de Fuller es que algunas escuelas privadas, laicas y mixtas «... propician una educación que cuestiona las jerarquías tradicionales y pueden actuar como vehículos de cambio en las representaciones de masculinidad y femineidad de los estudiantes» (Fuller, 2002, p. 244).

Ahora bien, las investigaciones que abordaron de manera directa la socialización de género en la escuela (Tovar, 1998; Callirgos, 1995) mostraron la construcción de la masculinidad en ámbitos educativos donde no se cuestiona activamente la adopción de atributos de los modelos convencionales de masculinidad. En el estudio de Tovar, vemos que los docentes poseen expectativas de comportamiento que pueden influir en la adopción de atributos propios de una concepción tradicional de masculinidad. Por su parte, Callirgos muestra en su estudio que el grupo de pares promueve un modelo de macho agresivo, irresponsable, rebelde, etc. Si bien la escuela censura algunas características del modelo del macho, como la rebeldía, el estudio no menciona que la escuela cuestione activamente las concepciones tradicionales de género que respaldan las jerarquías entre varones y mujeres. Fuller (2002) hace un abordaje tangencial de la escuela (a partir de las vivencias de varones adultos) y encuentra que en algunas escuelas privadas, laicas y mixtas se promueve de manera más activa el cuestionamiento a jerarquías tradicionales de género. Sin embargo, no profundiza en el estudio de la construcción de la masculinidad en este tipo de escuelas porque no constituye su objeto de estudio.

En estudios sobre la escuela que abordan otros temas (distintos de la masculinidad), también encontramos indicios del tipo de escuelas que pueden promover un cuestionamiento de las concepciones tradicionales de género, por ejemplo, escuelas de orientación «alternativa». Estas escuelas se caracterizan por mostrar una especial preocupación por formar al estudiante como ciudadano, promoviendo activamente valores como la democracia, solidaridad y compromiso social. Sobre la educación en las escuelas alternativas, encontramos pocos estudios que se enfocan sobre todo en la promoción de actitudes democráticas (Kalinowski, Ruiz y Dueñas, 1996; Benavides y otros, 1999; Stojnic, 2009). Entre los hallazgos de Benavides y otros (1999) encontramos indicios de que los alumnos y alumnas de escuelas alternativas muestran una mayor tolerancia frente a diferencias de género, lo cual implica que pueden incurrir menos en conductas de discriminación por género. En la discusión de resultados se señala:

Los resultados de este estudio apuntan a confirmar la hipótesis general: los colegios alternativos tienen una influencia mayor en el desarrollo de rasgos democráticos de sus estudiantes al finalizar la secundaria que los colegios tradicionales [...] Los resultados fueron más notorios en los casos de las variables conocimiento de temas de actualidad política, dogmatismo, tolerancia por diferencias raciales [...] Sin embargo, es importante notar que en muchas de las otras variables

dependientes, aun si los resultados no fueron significativos [a nivel estadístico], los estudiantes de colegios alternativos mostraron mayores rasgos democráticos (específicamente desarrollo moral, tolerancia por diferencias de género, preferencia por soluciones democráticas y participación en actividades domésticas) (Benavides y otros, 1999, p. 167).

El estudio de Benavides y otros (1999) ofrece indicios de que los alumnos y alumnas de escuelas alternativas pueden tomar distancia de estereotipos de género que promuevan formas de discriminación, pero no profundiza en el análisis de las relaciones de género y las formas de ser varón que contribuyen a perfilar. Entonces vemos que los estudios de Fuller (2002) y Benavides y otros (1999) brindan indicios del tipo de colegios que pueden promover de manera más activa un cuestionamiento a concepciones tradicionales de género: escuelas privadas, laicas y mixtas de orientación alternativa. Sin embargo, no profundizan en el análisis de las prácticas de los actores en este tipo de escuelas y su influencia en la construcción de la masculinidad de los alumnos.

El estudio de las escuelas que promueven el cuestionamiento de las concepciones tradicionales de género es importante porque muestra de qué manera la escuela peruana puede contribuir a la construcción de nuevas formas de masculinidad. Por ello, en nuestro trabajo nos interesa abordar este tema a partir del estudio de un centro educativo de orientación alternativa, privado, mixto y laico ubicado en el distrito de Magdalena del Mar (perteneciente a la provincia de Lima Metropolitana, Perú) que en adelante vamos a llamar CEA (centro educativo alternativo)¹¹. Las razones de la elección del caso serán explicadas en el apartado de estrategia metodológica.

Si asumimos que la construcción de la masculinidad implica una constante diferenciación de lo femenino por los varones (Badinter, 1994, p. 62), deben existir atributos cuya posesión o grado en que se despliegan marquen diferencias más «claras» entre varones y mujeres. Estas diferencias son importantes para la delimitación de los contornos de la masculinidad y la feminidad. Por ello, examinamos la construcción de la masculinidad tomando especial atención a los atributos cuya posesión o grado en que se despliegan marcan diferencias más «claras» entre alumnos y alumnas¹². En principio, dichos atributos pueden ser las características vinculadas con lo que Fuller denomina la «matriz del género masculino» (Fuller, 2002, p. 33).

Según Fuller, la masculinidad se construye inicialmente a partir de los rasgos físicos que diferencian y caracterizan a los varones frente a las mujeres, por ejemplo

¹¹ Decidimos mantener en reserva la identidad del colegio a petición de sus autoridades.

¹² Utilizamos el término *claras* entre comillas porque las fronteras de género son difusas y se redefinen socialmente. Sin embargo, los varones pueden recurrir a la adopción de algunos atributos para tratar de definir de manera más diáfana su pertenencia al género masculino.

la mayor fuerza física y los órganos sexuales. La fuerza física debe ser desplegada y afianzada para afirmar la masculinidad. El despliegue y afianzamiento de la fuerza física la convierten en fortaleza física. La posesión del pene se asocia a una sexualidad «activa», basada en el rol activo dentro de las relaciones sexuales (el que penetra). En el coito, el varón se posiciona dentro del género masculino al penetrar y posiciona a la penetrada o penetrado en el género femenino (el varón penetrado se «feminiza»). Si bien el varón puede ubicarse en el género masculino al ocupar un rol activo en el coito homosexual, esta práctica no se considera la más apropiada para los varones en la sociedad peruana. La heterosexualidad, donde el varón asume ordinariamente un rol activo en el coito, se considera el tipo de sexualidad más apropiada en varones¹³. La fortaleza física y la sexualidad activa (heterosexual) son aspectos básicos para construir la masculinidad, tal como afirma Fuller:

En un nivel inicial de análisis, la masculinidad se refiere a la sexualidad activa y la fuerza física, cualidades que caracterizan el lado natural de la hombría: la virilidad. Esta constituiría el núcleo de lo masculino pues se define como derivada de la biología, instituida en el cuerpo y, por lo tanto, universal e invariable [...] Así, desde el punto de vista viril un varón debe probar que es fuerte, sexualmente activo y heterosexual (Fuller, 2002, pp. 28, 31).

Los atributos de la virilidad pueden ser referentes que establezcan de manera más «clara» los contornos de la masculinidad, dado que se consideran derivados de lo «natural»¹⁴, lo cual permite que sean referentes más «seguros» para delimitar lo masculino. En nuestro caso, los alumnos pueden asumir algunos atributos viriles en la escuela, como el desarrollo de la fuerza física. Pero otros aspectos de la virilidad no se despliegan en la escuela, como los atributos de las prácticas sexuales. No obstante, la escuela es un ámbito importante para definir valoraciones de la sexualidad. Los docentes y estudiantes pueden promover la heterosexualidad como la sexualidad más apropiada para los varones (Cáceres y Salazar, 2013, p. 28).

Considerando lo anterior, los docentes y estudiantes pueden coincidir en promover mayormente atributos del MMT, como el despliegue y afianzamiento de la fuerza física y la afirmación de la heterosexualidad en la forma de actuar de los varones. En el resto de aspectos del MMT, como las actitudes de dominio o intereses por las ciencias, consideramos menos probable que sean promovidos por docentes y estudiantes en la forma de actuar de los alumnos. Ello se debe a que consideramos

¹³ Señalamos que los varones ordinariamente ocupan un rol activo en el coito heterosexual porque las mujeres se las pueden arreglar para penetrar al varón (con un arnés provisto de un pene de plástico), pero no consideramos estas prácticas en el trabajo porque es poco probable que se promuevan en la escuela.

¹⁴ Los atributos viriles se vinculan más directamente con los rasgos físicos que caracterizan a los varones.

que su promoción es más susceptible de ser cuestionada, dado que no son atributos considerados derivados directamente de lo «natural», tal como los atributos de la matriz del género masculino. Por ello, aseveramos que la reproducción del MMT en el colegio estudiado será parcial (se reproducen algunos aspectos del modelo) y problemática (se cuestiona la reproducción del modelo en otros aspectos).

En nuestro trabajo nos interesa aproximarnos a conocer las formas masculinas de actuar que los alumnos configuran en el CEA, definidas por los discursos y prácticas que asumen al interactuar con los agentes de socialización. Además, nos interesa identificar las semejanzas y diferencias entre las formas de actuar de los alumnos y el MMT. En el trabajo nos centramos en los agentes que intervienen directamente en la socialización escolar de los alumnos, es decir, los docentes y compañeros de clase (varones y mujeres). Dado que nuestro estudio tiene un carácter exploratorio, su intención es ofrecer una aproximación general a las diversas características que pueden asumir las formas masculinas de actuar. Es importante señalar que en adelante utilizaremos el término «docentes» para referirnos a profesores y profesoras y el término «estudiantes» para referirnos a los alumnos y alumnas.

a. Objetivos, preguntas e hipótesis de investigación

i. Objetivos

General: Conocer las formas masculinas de actuar que construyen los alumnos en el CEA y compararlas con el Modelo de Masculinidad Tradicional (MMT).

Específicos

- a) Conocer las formas masculinas de actuar que construyen los alumnos en interacción con los docentes y compañeros de clase:
 - Identificar y analizar las prácticas masculinas que son aceptadas por los estudiantes y docentes (varones y mujeres).
 - Identificar y analizar los discursos de los docentes y estudiantes acerca de la forma de actuar de varones y mujeres.
- b) Realizar una comparación entre las formas masculinas de actuar que construyen los alumnos en el CEA y el MMT.

ii. Preguntas

- a) ¿Cuáles son las prácticas masculinas aceptadas por estudiantes y docentes?
¿Cuáles son los discursos de los estudiantes y docentes sobre la forma de actuar de varones y mujeres?
 - ¿Cuáles son los atributos que los docentes y compañeros promueven (o permiten) en las prácticas masculinas de los alumnos? ¿Cuáles son los atributos que despliegan los alumnos en sus prácticas masculinas?

- ¿Cuáles son los significados que operan en los discursos de estudiantes y docentes sobre la forma de actuar de varones y mujeres?
- b) ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre las formas masculinas de actuar que los alumnos construyen en el CEA y el MMT?

iii. Hipótesis

Primera: las formas masculinas de actuar que construyen los alumnos asumen de manera parcial los aspectos del MMT. Los alumnos muestran en sus prácticas disposiciones de acción compatibles con el MMT en aspectos como el desarrollo de la fuerza física y la afirmación de la heterosexualidad, lo cual es legitimado en sus discursos. Pero en otros atributos, las formas de actuar de los alumnos se empiezan a distanciar del MMT, dando lugar a nuevos matices en sus masculinidades. Este distanciamiento se refleja en los discursos de los alumnos.

Segunda: las formas masculinas de actuar que construyen los alumnos asumen de manera problemática algunos aspectos del MMT. Los docentes y compañeros de clase (varones y mujeres) permiten en sus prácticas el desarrollo de la fuerza física y la afirmación de la heterosexualidad en las formas de actuar de los alumnos, sin cuestionarla en sus discursos. Pero en otros atributos, los docentes y compañeros de clase empiezan a cuestionar en sus discursos la reproducción del MMT en las formas de actuar de los alumnos y desarrollan prácticas de resistencia frente a ella.

3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La elección del caso tuvo en cuenta dos criterios: (i) las características del tipo de escuela que promueve un cuestionamiento de modelos tradicionales de género (orientación alternativa, privada, laica y mixta), y (ii) indicios que sugieran la existencia de discursos y prácticas que cuestionen la discriminación de género. Con dichos criterios identificamos al CEA que respondía a las características señaladas.

En primer lugar, el CEA muestra una preocupación por promover la equidad entre varones y mujeres en su discurso oficial. En su página web¹⁵, el CEA menciona que busca formar estudiantes «que reconozcan su sexualidad como algo positivo e inherente a su condición de hombres y mujeres, mostrándose capaces de disfrutarla y vivirla con responsabilidad, valorando las diferencias y enfrentándose a las discriminaciones de género». En segundo lugar, el CEA muestra prácticas que promueven la igualdad de oportunidades en varones y mujeres. En visitas exploratorias encontramos que los profesores dan un trato igualitario a los estudiantes varones y mujeres; por ejemplo, asignan las mismas tareas a varones y mujeres (en

¹⁵ Evitamos señalar el nombre de la página web para mantener en reserva la identidad del colegio.

actividades académicas y deportivas). Por su parte, los alumnos tienden a dar un trato igualitario a sus compañeros varones y mujeres porque trabajan del mismo modo con ellos o ellas en actividades académicas.

Utilizamos una metodología cualitativa para abordar la construcción de la masculinidad en el CEA. Para obtener información sobre las prácticas de masculinidad aceptadas por docentes y estudiantes empleamos la técnica de observación participante. El entendimiento cabal de las prácticas requiere conocer el sentido que le atribuyen los actores. Para recoger los discursos que dan sentido a las prácticas realizamos entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes.

La observación participante se enfocó en la rutina de la promoción 2013 del CEA, compuesta por un grupo de diecinueve estudiantes, cuando cursaban tercero y cuarto de secundaria (en los años 2011 y 2012, respectivamente). La promoción 2013 estaba conformada por once alumnos y ocho alumnas y no se modificó en el período estudiado. La observación participante tuvo una duración de doce semanas (tres semanas en el 2011 y nueve en el 2012). En cada semana, se llevaron a cabo cuatro sesiones de observación (una sesión de observación por día). En total, se realizaron 48 sesiones de observación (la duración promedio de cada una fue de tres horas). Las actividades observadas fueron: clases en el aula, clases de educación física (ejercicios y deportes), recreos (enfoque en deportes) y jornadas de proyección social. Luego se realizaron entrevistas a algunos actores escolares del CEA: doce entrevistas a estudiantes de la promoción 2013 (siete con alumnos y cinco con alumnas), siete a docentes (cuatro con profesoras y tres con profesores) y una a la directora.

4. PRESENTACIÓN DEL CASO

De acuerdo con su portal web institucional, el CEA es un colegio privado, mixto y laico fundado en 1982 cuya propuesta de educación busca superar las deficiencias en la educación de los colegios «convencionales»¹⁶. El modelo educativo del CEA tiene las siguientes características¹⁷: (i) en el aspecto cognitivo: un aprendizaje activo (basado en investigación), reflexivo, orientado al desarrollo de competencias y contextualizado (asociado a la realidad nacional), donde el estudiante sea protagonista de su proceso educativo; (ii) en lo que respecta a las relaciones sociales: promueva relaciones personales y horizontales entre estudiantes y docentes (aunque conservando el respeto), donde se fomente una disciplina reflexiva y flexible y se eviten formas de discriminación, y (iii) en el plano valorativo: promover en la práctica valores como la equidad, solidaridad y compromiso social.

¹⁶ El modelo convencional de enseñanza se contraponen al modelo alternativo del CEA. Por ejemplo, el aprendizaje activo del CEA se contraponen con el aprendizaje pasivo del modelo convencional.

¹⁷ Véase: CEA. Proyecto Educativo Institucional (vigente del año 2010 al año 2012).

El Proyecto Educativo Institucional (PEI, por sus siglas) del CEA (vigente del año 2010 al año 2012) forma parte del *currículo oficial*¹⁸. En el PEI figura como misión institucional: «El [CEA] es un centro que muestra en la práctica un nuevo modelo educativo en el cual los alumnos y alumnas se convierten en protagonistas de su propio proceso educativo, aprenden a aprender, a dar y recibir afecto, a convivir construyendo un futuro colectivo mejor» (p. 2).

Entre los lineamientos pedagógicos que constituyen el marco teórico-doctrinal del PEI se señala que la educación debe promover de manera activa la equidad y la lucha contra la discriminación. En el PEI este punto se expresa así:

La educación no es todavía el instrumento que permita promover la equidad y contrarrestar las fuertes discriminaciones [...] La discriminación de género no ha sido aún suficientemente abordada con propuestas pedagógicas, específicas en el ámbito escolar. Desde este eje se pretende no solo resolver un problema de justicia, sino impulsar el protagonismo de los oprimidos de siempre que tienen un enorme potencial histórico en el Perú (p. 4).

Una docente que integraba el comité directivo del CEA (en el año 2012) explica qué se entiende por convivencia democrática en el colegio:

La convivencia democrática se basa primero en el principio de la democracia, no entendida políticamente en el sentido de votar sino la democracia en términos de igualdad de oportunidades para todos y todas, con iguales derechos (profesora, 43 años).

Como eje en la promoción de la democracia se encuentra la equidad de género. Según la directora, la promoción de la equidad de género en el CEA se realiza básicamente desde el trato cotidiano a los alumnos y alumnas, donde se les permite realizar similares actividades. Así lo expresa:

La equidad de género es uno de los componentes de la convivencia y la promovemos desde la no limitación, no desde qué hacemos para, sino desde qué no hacemos. Yo creo que ese no hacer deja que otras dinámicas se instalen (directora, 41 años).

Esta libre exploración de actividades puede favorecer la adopción de atributos diferentes de estereotipos de género en varones y mujeres (por ejemplo, en ocupaciones), tal como muestran algunos estudios (Rodríguez, 2008, p. 204).

¹⁸ En el Perú, el currículo oficial se expresa en el Diseño Curricular Nacional (DCN, por sus siglas), que es el marco del PEI del CEA. En el trabajo tomamos como referente principal del currículo oficial al PEI del CEA, que se enmarca en el DCN.

5. ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE GÉNERO

Actividades escolares

Las prácticas de los actores (estudiantes y docentes) en las actividades escolares contribuyen a establecer un *régimen de género* que establece diferencias entre alumnos y alumnas, pero en un contexto de tensiones generadas por la contraposición de algunas de sus prácticas. En las actividades académicas, los actores escolares procuran no establecer diferencias de género en el acceso a ellas, los espacios, las tareas que se distribuyen o el nivel de exigencia. En cuanto a las actividades donde es necesario que haya una distribución de tareas diferenciada entre estudiantes, se procura asignarlas de manera rotativa, por ejemplo:

En las clases de matemática los estudiantes resuelven ejercicios en parejas (del mismo sexo o no) y se exponen en clase, alternando la exposición y elaboración del material de exposición (como papelógrafos que muestran el desarrollo del ejercicio) entre los estudiantes en cada clase.

Las prácticas de los alumnos pueden establecer diferencias de género en el nivel de participación y protagonismo en clase en favor de ellos, pero no contribuyen a establecer diferencias en el desarrollo de capacidades intelectuales en detrimento de las alumnas. Por el contrario, las prácticas *disruptivas* que los alumnos desarrollan en clase pueden propiciar que tengan un menor rendimiento académico que las alumnas, aunque ellos obtienen buenas calificaciones. De este modo, todos los estudiantes afianzan atributos vinculados con las actividades académicas de manera satisfactoria, pero con una ligera ventaja en favor de las alumnas. Por ejemplo, capacidades intelectuales (habilidades cognitivas generales y capacidades específicas de cada curso), actitudes (iniciativa en actividades educativas), roles (de jefatura o de cuidado) y preferencias (por diversas carreras y cursos).

Por otro lado, en las actividades deportivas (en clases y recreos) hay una tensión entre las prácticas de los docentes y los estudiantes con respecto a la participación de las alumnas. En los deportes, los docentes afirman que su propósito es que los estudiantes no solo afiancen capacidades físicas sino también que aprendan a convivir y respetar al otro. Las prácticas de los docentes procuran no establecer diferencias en las actividades o espacios que se asignan a los alumnos y alumnas, lo cual incluye partidos de fútbol mixto, aunque pueden establecer diferencias en las tareas y el nivel de exigencia para alumnos y alumnas en actividades donde se despliegue fuerza. Por ejemplo:

En una clase de educación física, el profesor les dice a los estudiantes de la promoción 2013 que se alisten para hacer planchas. Luego el profesor agrega que las alumnas tienen que hacer doce planchas y los alumnos quince planchas.

Por su parte, los alumnos pueden establecer, mediante sus prácticas, diferencias en el acceso a las actividades físico-deportivas, el nivel de participación, las tareas y el nivel de exigencia que asignan a sus compañeros y compañeras, lo cual forma parte de un currículo oculto reproducido en la práctica de pares que puede discriminar (excluir, marginar o maltratar) a las alumnas, sobre todo en los recreos. Por ejemplo, en las clases de educación física, donde las alumnas tienen que participar en partidos de fútbol mixto, las prácticas de algunos alumnos contribuyen a que las alumnas tengan una participación marginal (asignándoles posiciones poco importantes en el partido). Ello se muestra en la siguiente situación:

En un partido de fútbol realizado en una clase de educación física, los alumnos de un equipo discuten quién es el que va a ocuparse de ser arquero. Cuando un alumno sugiere que una alumna sea arquera, el capitán del equipo exclama: «¿cómo va a ser arquera una mujer?».

Las prácticas de los alumnos pueden restringir la participación de las alumnas en los partidos de fútbol, dado que se considera que ellas no tienen las competencias desarrolladas en un nivel que les permita jugar adecuadamente. Por ello, los alumnos solo aceptan que las alumnas participen en el juego de fútbol si tienen la victoria asegurada y la participación de las alumnas no es un «riesgo».

La dinámica que se establece entre alumnos y alumnas en las actividades deportivas hace que sea más fácil para los alumnos practicar fútbol, pero a la vez hay una mayor exigencia de sus compañeros que puede hacer que algunos se autoexcluyan del juego (a pesar de que les gusta el fútbol). También se modifica la dinámica establecida por el docente (interés en participación y desarrollo de habilidades físicas) y se asume una dinámica competitiva. Esta situación permite a los alumnos tener más oportunidades que las alumnas de desplegar y afianzar los atributos que supone la práctica de este deporte: capacidades como resistencia, agilidad o coordinación con los pies y disposiciones como iniciativa en el fútbol, valentía frente a lesiones físicas, liderazgo en el juego y la preferencia por el fútbol. Dichos atributos, desplegados en las prácticas masculinas de los alumnos, constituyen elementos del *habitus* masculino que promueven una *diferenciación de género* (basada en el despliegue y afianzamiento de capacidades físicas) y una situación de *dominación* (basada en actitudes), entendida como control de la situación.

En otros deportes, como el básquet, las prácticas de los estudiantes propician una participación de alumnos y alumnas en igualdad de condiciones, lo cual posibilita un despliegue y afianzamiento de atributos como la agilidad, la coordinación con las manos, la iniciativa en el juego de básquet y la preferencia por él, aunque los alumnos siguen mostrando un mayor protagonismo que sus compañeras.

Frente a las prácticas de los alumnos, los docentes toman algunas medidas orientadas a fomentar la participación de las alumnas en deportes, por ejemplo ofrecer estímulos al equipo para que propicie la participación de las alumnas en los partidos de fútbol mixto dados en clase (como contar por dos cada gol de las alumnas) y asignar a las alumnas espacios deportivos en los recreos, que también son aprovechados por alumnos que no juegan fútbol. Estas medidas han contribuido a aumentar la participación de las alumnas en actividades deportivas.

Convivencia escolar

En la convivencia escolar, las prácticas de los agentes de socialización producen un *régimen de género* que establece similitudes y diferencias en las prácticas de los estudiantes. Las prácticas que los alumnos y alumnas asumen de manera similar son promovidas o permitidas por los agentes de socialización escolar. En la escuela, los alumnos y alumnas pueden asumir prácticas donde tengan un margen de libertad en el manejo y presentación de su cuerpo (posibilidad de dejarse crecer el cabello y usar cualquier tipo de zapatillas) y la expresión de afectos (que incluye muestras de afecto entre parejas heterosexuales) y emociones ligadas a la vulnerabilidad.

Frente a esta situación, los varones asumen mayormente un manejo del cuerpo más holgado y mayor movimiento corporal (se desplazan más tiempo y en distancias mayores) junto con rasgos de una apariencia personal que los diferencia de las alumnas (uso de cabello corto, ropa holgada y se evita el color rosado en calzado o accesorios). Asimismo, expresan sus emociones asociadas a la vulnerabilidad (aunque en algunos casos aún hay resistencias). También afirman su heterosexualidad mediante el establecimiento de una relación de pareja con una chica. La identificación de los alumnos con el modelo heterosexual dominante también se expresa en ciertos comentarios. Por ejemplo, alusiones a la fantasía de ser «actor porno», personaje donde convergen atributos sexuales del modelo de masculinidad tradicional (rol sexual activo, vigor sexual, coito frecuente con diferentes mujeres atractivas, etc.). Por ejemplo:

En una clase de tutoría, la profesora deja como tarea que los estudiantes desarrollen una práctica donde definan su proyecto de vida. En una pregunta se pide que dibujen o peguen una imagen de lo que quieren ser cuando sean mayores. Al respecto, un alumno dice en voz alta: «voy a pegar una imagen de Nacho Vidal»¹⁹.

Pero algunas prácticas masculinas de los alumnos (aprendidas como parte del *currículo oculto*) que muestran disposiciones del *habitus* masculino orientadas a promover una *diferenciación* y una situación de *dominación* (como la agresividad en el

¹⁹ Nacho Vidal es el seudónimo de un actor «porno».

trato, competitividad en los deportes, actitudes disruptivas o el uso peyorativo de términos asociados con la palabra «gay») son asumidas con dificultad dado que los agentes de socialización escolar, sobre todo los docentes, las permiten hasta que se vuelvan problemáticas o las intentan reprimir porque consideran que son discriminatorias, como el caso del uso peyorativo de términos asociados con la palabra «gay». Dicha práctica atribuye un carácter negativo a la condición de gay y conmina a los varones a rechazarla. Este último tipo de práctica tiene especial relevancia para nuestro tema de estudio y por ello vamos a desarrollar un poco más su análisis.

El uso peyorativo de términos asociados a ser «gay» forma parte de las *prácticas de feminización simbólica*, es decir, formas de burla que se basan en tratar a un varón como una mujer o un homosexual. Este tipo de práctica permite a los alumnos afirmar de manera simbólica su masculinidad mediante un rechazo a lo femenino y en paralelo promover la afirmación de la masculinidad de sus compañeros mediante el rechazo a estas burlas. En las burlas, los alumnos pueden asumir simbólicamente roles considerados propios del varón (por ejemplo, rol sexual activo) y atribuyen simbólicamente a sus compañeros roles considerados femeninos (por ejemplo, rol sexual pasivo). Ello se muestra en la siguiente situación:

En una clase de educación física, los alumnos A, B y C estaban sentados esperando su turno para jugar fútbol. En cierto momento, A coge del cuello a B y C coge de las caderas a B, ladea su cuerpo, acerca su entrepierna al trasero de B y empieza a mover su pelvis (haciendo un ademán de penetración). Luego de forcejear, B logra liberarse de los brazos de A y empuja a C.

En respuesta a las prácticas de feminización, el alumno debe mostrar una reacción negativa (apartarse o molestar a quien le hace burlas) para defender simbólicamente su pertenencia al género masculino. De no ser así, los alumnos podrían interpretar la inacción del que recibe las burlas como un indicio de que le gusta ser tratado como mujer, lo cual cuestiona su masculinidad.

Un hallazgo interesante es que las prácticas de feminización no solo se producen en situaciones donde se muestran atributos femeninos sino también en circunstancias donde no se muestran atributos femeninos, por ejemplo, cuando un alumno llama «gay» a su compañero sin que haya incurrido en una conducta considerada «femenina». En todo caso, las prácticas de feminización que desarrollan los alumnos utilizan de modo peyorativo las alusiones a ser «gay», lo cual contribuye a afianzar una connotación negativa de esta condición, aunque se haga de manera lúdica. De este modo, las prácticas de feminización que desarrollan los alumnos contribuyen a establecer los contornos de la masculinidad mediante la construcción de lo *abyecto*, en este caso una otredad con rasgos femeninos.

Sobre las prácticas de feminización simbólica, los agentes de socialización muestran actitudes diferentes dado que unos (docentes y estudiantes) son indiferentes

frente a ellas y otros (alumnas y docentes de ambos sexos) las cuestionan y emprenden acciones que promueven la reivindicación y aceptación de homosexuales. Por ejemplo, un grupo de alumnas promovió, con ayuda de algunos docentes, una serie de charlas sobre los efectos negativos que tiene el uso peyorativo de términos vinculados con la homosexualidad, sobre todo del uso peyorativo del término «gay», porque era más común en la escuela. Se mencionó que es una forma de dar un valor negativo a las personas con esta opción sexual y, por ende, de hacerles un tipo de maltrato (o «bullying») que podía llevar a casos de suicidio. Según algunas alumnas, luego de esta intervención la cantidad de insultos asociados a la palabra «gay» disminuyó notablemente en los días siguientes. Si bien los alumnos siguen utilizando de forma peyorativa estos términos, las alumnas afirman que se puede restringir su uso con un reproche.

Entonces se establece una tensión entre las prácticas de estudiantes y docentes (varones y mujeres) con respecto a la connotación de ser «gay», donde los alumnos promueven una connotación negativa y algunas alumnas y docentes la cuestionan. El cuestionamiento activo a la connotación negativa de ser gay es una situación que no encontramos en estudios previos sobre masculinidad y escuela en el Perú (Callirgos, 1995; Tovar, 1998; Fuller, 2002).

Los alumnos son conscientes de la connotación negativa que dan a ser gay en sus prácticas, pero dicen que no deben tomar dichas prácticas en serio porque son hábitos de carácter lúdico e inocuo. Por ejemplo, un entrevistado señala:

Nos han hablado un montón de veces de eso, de que no es bueno molestar de gay porque, o sea, no nos gustaría que usen por ejemplo nuestro nombre como insulto y lamentablemente creo que se ha quedado más como una costumbre, pero a la vez después de tantas charlas creo que nos hemos dado cuenta de lo que realmente significa decir cosas así y no lo decimos con intención de insultar sino que es más como una burla (alumno, 15 años).

El carácter lúdico e inocuo que se atribuye a las prácticas de feminización simbólica permite sortear los cuestionamientos.

6. ANÁLISIS DE DISCURSOS

En sus discursos, los actores escolares (estudiantes y docentes, varones y mujeres) establecen similitudes y diferencias en los atributos que asignan a varones y mujeres, siendo los rasgos que caracterizan a los varones atributos ligados básicamente al cuerpo, como la altitud, contextura, fuerza y resistencia física. Las inclinaciones sexuales no se consideran determinadas por cuestiones biológicas sino que constituyen un resultado de diferentes factores: sociales, psicológicos, experiencias personales y preferencias. Las inclinaciones homosexuales pueden ser un factor que

influya en la atribución de rasgos femeninos a varones, sobre todo en el discurso de los alumnos. Por ejemplo, hay alumnos que atribuyen rasgos femeninos a la forma de ser de un varón por sus inclinaciones homosexuales:

Hay algunos [gais] que si son bien, se ponen polos bien apretados, rosados, se peinan todo escandaloso y hablan también toda ella (alumno, 15 años).

Los gais muchas veces se comportan como mujeres, en su forma de hablar, con risitas, su forma de caminar y de vestir (alumno, 14 años).

Además se da una contradicción entre los discursos y prácticas de los alumnos con respecto a los gais. Ellos afirman en sus discursos que asumen una actitud de respeto hacia los homosexuales pero, como vimos, en sus prácticas usan de forma peyorativa el término «gay». Un ejemplo del contraste entre discursos y prácticas lo tenemos a continuación:

Nota de observación. En un recreo, el alumno K trata de formar un equipo de fútbol con sus compañeros para jugar contra una promoción mayor que ellos. Cuando algunos alumnos rechazan jugar, K exclama: «ya pues, hay que jugarles, no sean cabros».

Entrevista a K: «[La homosexualidad] es algo hormonal [...] simplemente tú ves algunas personas que dicen: ‘oh me enamoré a primera vista’. Puede ser un hombre que ve a otro hombre. Yo no estoy en contra de eso, creo que merecen respeto» (alumno, 16 años).

De manera secundaria, los atributos que caracterizan al varón son actitudes (como la tosquedad), roles (como protector) y preferencias (como el fútbol). Las preferencias pueden contribuir a legitimar diferencias en la asignación de actividades a varones y mujeres que antes se basaban en capacidades intelectuales (como las ocupaciones). El hecho de que estas diferencias hayan sido «elegidas» contribuye a legitimar más su existencia. Cabe señalar que hay una asociación marcada entre el género masculino y el fútbol en el discurso de los alumnos (basada en capacidades físicas, preferencias, apoyo de la sociedad, etc.), lo cual contrasta con las opiniones de alumnas y docentes (varones y mujeres), quienes relativizan esta asociación, poniendo de relieve las similares potencialidades físicas del varón y la mujer (aunque reconocen la mayor fuerza del varón). Por ejemplo, sobre la aptitud para el fútbol se comenta:

Creo que los varones tienen ventajas sobre las mujeres en el juego de fútbol por la velocidad, el tamaño y la habilidad con el balón (alumno, 16 años).

[En el fútbol] los varones pueden ser mejores por el apoyo que les da la sociedad, tienen auspiciadores y todo, pero no por su capacidad porque hay chicas que juegan muy bien fútbol y chicos que pueden jugar pésimo (alumna, 16 años).

Mira, los varones y mujeres pueden desarrollar las mismas capacidades físicas, eso les permite hacer los mismos deportes, pero claro el varón puede desarrollar más su fuerza, [...] entonces de todas formas tiene una ventaja en deportes donde la fuerza sea importante (profesor, 45 años).

Los entrevistados establecen similitudes entre varones y mujeres en capacidades intelectuales (racionalidad, creatividad, sentido crítico y habilidades para carreras de diferentes áreas), actitudes (iniciativa, valentía, competitividad y actitud dominante), roles (jefatura y representación en los ámbitos doméstico y público, proveedor, trabajos domésticos, crianza y cuidado a nivel doméstico y laboral) e incluso en capacidades físicas (agilidad). Sin embargo, se pueden establecer diferencias en las maneras de asumir estos atributos de varones y mujeres, señalando variaciones en las situaciones y formas en que se despliegan. Por ejemplo, sobre la competitividad se comenta lo siguiente:

He visto mujeres y hombres que son competitivos. En mi salón veo que los hombres compiten más en deportes y las mujeres más a nivel académico (alumno, 16 años).

Sí, yo creo que igual solo que en el caso de los hombres, es como más grotesco, ¿no?, más evidente, en el caso de la mujer me parece un poco más discreto (profesor, 45 años).

Aun si los despliegan en la misma forma, uno de los dos géneros puede estar más obligado a asumir dichos atributos. Por ejemplo, sobre la posibilidad de trabajar se comenta lo siguiente:

En caso de que solamente uno puede trabajar y uno tiene que quedarse en la casa, el que tendría más la responsabilidad de hacerlo sería el hombre por el hecho de que la sociedad dice que el hombre tiene que proteger a la mujer y sus hijos, pero los dos pueden hacerlo (alumno, 15 años).

El varón se siente mal y la sociedad lo critica si no trabaja, en cambio, la mujer puede hacer las labores del hogar sin sentirse mal ni criticada (alumna, 15 años).

Cabe señalar que los entrevistados reconocen que puede haber varones y mujeres que muestren características opuestas a estereotipos de género, lo cual sugiere que tienen una visión más «flexible» de los modelos tradicionales de género.

Hubo discrepancias en las opiniones de los estudiantes y docentes con respecto a la atribución de ciertas características en varones y mujeres, como actitudes (expresión de emociones, empatía, insensibilidad y agresividad) y roles (militar y formación infantil en el ámbito laboral). Si bien no encontramos una opinión predominante en estudiantes y docentes en estos aspectos, podemos observar opiniones predominantes al interior del grupo de estudiantes y docentes por separado. Los estudiantes

coinciden en sus opiniones al asignar ciertas actitudes en mayor medida a la mujer (empatía) y al varón (insensibilidad). En otros atributos, los alumnos y alumnas muestran discrepancias en su asignación por género, pero observamos que las alumnas muestran una mayor disposición que los alumnos a asignar dichos atributos a ambos géneros: actitudes (expresividad de emociones) y roles (militar). Entonces las alumnas muestran una visión más «flexible» que los alumnos con respecto a formas de actuar tradicionalmente asignadas a varones y mujeres, al menos en estas características. Por su parte, los docentes coinciden en sus opiniones al asignar ciertas actitudes a la mujer (expresión de emociones) y asignar a ambos géneros ciertos roles (militar). En otros atributos, los profesores y profesoras muestran discrepancias en su asignación por género. En el tema del cuidado de la apariencia, que solo se trabajó con los estudiantes²⁰, hubo discrepancias con respecto a la importancia que varones y mujeres dan a la apariencia. Un grupo mixto de estudiantes afirmaba que el cuidado de la apariencia era más importante para las mujeres y otro grupo mixto afirmaba que lo era para ambos géneros.

Si bien hay varios atributos de género (tradicionalmente masculinos y femeninos) que se asignan a los dos sexos, la forma de entender estos atributos puede ser diferente (por ejemplo, el cuidado de la apariencia es entendido por algunos alumnos como una cuestión de higiene y por las alumnas como una cuestión estética) o se pueden establecer formas diferentes de asumir estos atributos (por ejemplo, tipos de agresividad según género: agresividad física y verbal).

7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

En nuestro estudio encontramos que las formas masculinas de actuar que los alumnos construyen en el CEA asumen de manera parcial y problemática el modelo de masculinidad tradicional (MMT). En primer lugar, las formas masculinas de actuar de los alumnos asumen de manera parcial el MMT, dado que adoptan solo algunos de sus aspectos: (i) manejo y presentación del cuerpo: movimientos, posturas y apariencia «masculina» (uso de cabello corto, ropa holgada, evitar color rosado en calzado o accesorios); (ii) inclinaciones sexuales: atracción por mujeres, valoración de un tipo de sexualidad dominante (rol activo, vigor y coito frecuente) y atribución de una connotación negativa a ser gay; (iii) capacidades físicas: fuerza, resistencia, agilidad y destreza (coordinación en movimientos), y (iv) actitudes: valentía en deportes y actitud «inquieta» (mayor movimiento que las alumnas e iniciativa en

²⁰ Con los profesores y profesoras tuvimos que priorizar otros temas durante las entrevistas, como su experiencia docente.

clases y deportes) que expresan una tendencia a la actividad. Las disposiciones que expresan los atributos mencionados promueven una *diferenciación* de lo femenino.

Asimismo, las formas de actuar de los alumnos muestran disposiciones que despliegan atributos que se distancian del MMT, como: (i) actitudes: expresividad de emociones (afectos y emociones ligadas a la vulnerabilidad), y (ii) preferencias: intereses vocacionales variados. Dichos aspectos se alejan de la inexpresividad emocional y la preferencia por carreras de ciencias y números que establece el MMT, aunque todavía algunos asumen una expresión limitada de emociones vinculadas con la vulnerabilidad. Cabe señalar que hay atributos que tradicionalmente se asociaban más al varón, pero ahora los despliegan y afianzan alumnos y alumnas, como las capacidades intelectuales (racionalidad, sentido crítico, habilidades en ciencias, etc.).

Las formas masculinas de actuar de los alumnos muestran matices basados en el despliegue de atributos alineados al MMT que expresan una tendencia al control. Solo un grupo de alumnos muestra el despliegue de atributos que expresan una tendencia al control, sobre todo en el fútbol: (i) actitudes: agresividad, competitividad y conductas «disruptivas», y (ii) roles: liderazgo. La tendencia al control afianza una disposición al *dominio* en la forma de actuar de los varones.

En cambio otro grupo de alumnos no muestra el despliegue de atributos que expresan una tendencia al control, por ejemplo, no asume una actitud competitiva en los deportes. Ello permite la participación de jugadores menos hábiles en el juego, como las alumnas. Incluso en actividades optativas dicho grupo se autoexcluye de los juegos de fútbol por su exacerbada competitividad. La menor tendencia al control, junto con otros aspectos que se distancian del MMT —como la expresividad emocional o las múltiples preferencias vocacionales— pueden ser elementos de una masculinidad «alternativa» a dicho modelo.

Los discursos pueden legitimar algunas disposiciones de los estudiantes. Las disposiciones de los alumnos que establecen diferencias de género pueden ser legitimadas desde sus discursos. La tendencia a desplegar y afianzar capacidades físicas en las actividades físico-deportivas se legitima en el discurso de los alumnos, dado que consideran las competencias para dichas actividades (fuerza, resistencia, velocidad, etc.) como atributos más comunes en varones. Además, la tendencia a afirmar la heterosexualidad mediante el rechazo a ser gay se intenta justificar en los discursos de los alumnos afirmando que es un hábito lúdico e inocuo. Por otro lado, la tendencia a la dominación solo se legitima parcialmente, dado que los discursos de los alumnos no asignan todos los atributos que la expresan (iniciativa, valentía, agresividad, roles de líder y competitividad) como características más comunes en varones.

Las disposiciones de los alumnos más alineadas al MMT pueden generar situaciones de discriminación (real o simbólica) que afectan sobre todo a alumnas y gays. En primer lugar, la disposición de los alumnos a establecer un dominio de las

actividades puede afectar el desarrollo de capacidades en las alumnas, sobre todo en el fútbol. Además, ocasiona que algunos alumnos se autoexcluyan de los partidos de fútbol para evitar las críticas frente a su desempeño. En segundo lugar, la disposición a rechazar de forma simbólica a los gais contribuye a darle una connotación negativa a ser gay y constituye una forma de discriminación simbólica hacia ellos.

En segundo lugar, la adopción de disposiciones de acción compatibles con el MMT en la forma de actuar masculina de los alumnos es de carácter problemático, dado que se da en medio de tensiones originadas por los discursos y prácticas de algunos estudiantes y docentes, quienes se oponen a dicha adopción porque genera situaciones de discriminación. Los docentes y algunas alumnas ponen de relieve en sus discursos que las mujeres pueden desarrollar las competencias para un buen desempeño deportivo (salvo la fuerza que se asocia más a varones) y asumen una postura de respeto por los gais. Asimismo, emprenden acciones para modificar las situaciones de discriminación que promueve el MMT. Para modificar la exclusión y marginación de las alumnas en deportes, los docentes promueven su participación activa en los deportes practicados en clase y les asignan espacios deportivos en recreos. Esta última medida favorece a los alumnos autoexcluidos del fútbol porque les proporciona un espacio donde practicar deportes con una dinámica menos competitiva. Y para modificar la discriminación simbólica a los gais, algunas alumnas y docentes emprendieron iniciativas que promueven el respeto por ellos. En respuesta a dichas medidas, los alumnos permiten una mayor participación de alumnas en deportes practicados en clase, dan una connotación negativa a ser gay mayormente entre varones y la justifican señalando que tiene un carácter lúdico e inocuo.

El carácter parcial de la reproducción del MMT, el despliegue y afianzamiento de atributos como la fuerza física y la afirmación de la heterosexualidad en las disposiciones de acción de los alumnos, la legitimación de dichas disposiciones en el discurso de los alumnos, la distancia que toman las formas de actuar de los alumnos con respecto a algunos atributos del MMT y el alejamiento entre la caracterización del varón en el discurso de los alumnos y algunos aspectos del MMT confirman nuestra primera hipótesis. Sin embargo, el carácter problemático que asume la reproducción de prácticas alineadas al MMT en los alumnos confirma solo parcialmente nuestra segunda hipótesis. Esperábamos que los actores escolares (docentes y estudiantes) permitiesen el despliegue y afianzamiento de atributos como la fuerza física en la forma de actuar de los alumnos y asociaran dicha conducta con los varones en sus discursos. Asimismo, esperábamos que los actores escolares cuestionasen en sus discursos y prácticas el despliegue de otros aspectos del MMT, como la tendencia al dominio en deportes basada en atributos como la competitividad o liderazgo. Pero no esperábamos el cuestionamiento de disposiciones de acción que promueven la heterosexualidad en varones, como el rechazo a ser gay.

Los hallazgos muestran que la medida tomada por el CEA de evitar que los docentes establezcan restricciones en las actividades basadas en estereotipos de género resulta útil pero insuficiente para evitar la discriminación de género. Si bien dicha medida contribuye al desarrollo de disposiciones en los alumnos que se distancian del MMT, como la expresividad afectiva o inclinaciones vocacionales múltiples, no garantiza que se evite en las prácticas de los alumnos la reproducción de disposiciones alineadas al MMT que promuevan la discriminación de género.

Ciertamente, hay algunos estudiantes y docentes que emprenden iniciativas para modificar disposiciones de acción en los alumnos que promueven la discriminación de género. No obstante, son medidas escasas, no planificadas por la escuela (aunque reciben su apoyo), tienen efectos momentáneos y no son promovidas por todos los actores escolares. A pesar de las limitaciones en las medidas, debemos reconocer que el CEA es un espacio donde encontramos intentos de modificar prácticas que muestran disposiciones pertenecientes al MMT, lo cual es un indicio promisorio del interés que tienen los actores escolares en este tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badinter, E. (1994). *XY. La identidad masculina*. Bogotá: Norma.
- Benavides, M., V. Villarán y S. Cueto (1999). Socialización escolar y educación en valores democráticos: el caso de las escuelas alternativas. En A. Panfichi y M. Válcárcel (eds.), *Juventud, sociedad y cultura* (pp. 133-170). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Berger, P. y T. Luckmann (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonino, L. (2001). La masculinidad tradicional, obstáculo a la educación en igualdad. Congreso Nacional de Educación en Igualdad, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México DF: Grijalbo.
- Cáceres, C. y X. Salazar (eds.) (2013). «Era como ir todos los días al matadero...»: el bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú. Documento de trabajo. Lima: IESSDEH, UPCH, PNUD y UNESCO.
- Calligros, J. (1995). *La escuela y la identidad masculina: convirtiéndonos en machos a la fuerza*. Separata. Lima: PUCP. Facultad de Ciencias Sociales.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En J. Olavarría y T. Valdés (eds.), *Masculinidad/les: poder y crisis* (pp. 31-62). Santiago de Chile: Isis Internacional, FLACSO.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171.

- Connell, R. (2003). Adolescencia en la construcción de masculinidades contemporáneas. En: J. Olavarría (ed.), *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina* (pp. 53-67). Santiago de Chile: FLACSO.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 2, 83-104.
- Del Castillo, D. (2001). Los fantasmas de la masculinidad. En S. López Maguiña, G. Portocarrero, V. Vich y R. Silva Santisteban (eds.), *Estudios culturales: discursos, poderes y pulsiones*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Dubet, F. y D. Martuccelli (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Espinosa, G. (2006). El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales de Lima. En P. Ames (ed.), *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP.
- Fuller, N. (2002). *Masculinidades: cambios y permanencias*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Goffman, E. (1979). *Gender advertisements*. Nueva York: Harper & Row.
- Guevara, E. (2006). Construcción de la masculinidad en la escuela y la familia en jóvenes universitarios. *Psicología para América Latina*, 8, noviembre. Disponible en: <http://psicolatina.org/08/masculinidad.html>
- Kalinowski, D., A. Ruiz y C. Dueñas (1996). *Escuelas que construyen democracia. Siete experiencias innovadoras en el Perú*. Lima: CIDE/EDUCALTER.
- Montesinos, R. (2004). Los cambios de la masculinidad como expresión de la transición social. *El cotidiano*, 126.
- Núñez, G. (1999). *Sexo entre varones. Poder y resistencia en el campo sexual*. México DF: Miguel Ángel Porrúa.
- Rodríguez, A. (2008). «Aquí hay que hacerse respetar» Mujeres, entre tuercas y metales. Una mirada desde las estudiantes de las facultades de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En M. Benavides (ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
- Rondán, L. (2014). ¿Construyendo una masculinidad «alternativa» desde la escuela? Una aproximación a la socialización masculina del joven en un colegio de orientación alternativa. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias Sociales. Mención: Sociología.
- Ruiz Bravo, P. (2001). *Sub-versiones masculinas. Imágenes de los varones en la narrativa joven*. Lima: Flora Tristán.
- Ruiz Bravo, P. (2006). Relaciones ocultas en la escuela. *El Educador: la Revista de Educación*, 5, 14-18.
- Sancho, J., F. Hernández, F. Herraiz y J. Vidiella (2009). Una investigación narrativa en torno al aprendizaje de las masculinidades en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 43, 1155-1189.
- Serra i Salamé, C. (2003). Conflicto y violencia en el ámbito escolar. *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, 19, 48-61.

- Stojnic, L. (2009). La escuela, un espacio para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1, 123-162.
- Téllez, A. y A. Verdú (2011). El significado de la masculinidad para el análisis social. *Nuevas Tendencias en Antropología*, 2, 80-103.
- Tiramonti, G. y D. Pinkasz (2006). Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina. En P. Prevoste (ed.), *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú* (pp. 51-97). Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO, Buenos Aires, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-IESCO, Universidad Central de Bogotá.
- Tovar, T. (1998). *Cuando Juan y Rosa van a la escuela*. Lima: Tarea.

Recibido: 21 de julio, 2015

Aceptado: 8 de octubre, 2015