

# “¡Habla como hombre!”: El papel docente en la construcción de masculinidad en la escuela

Johana Fernandez Rivera

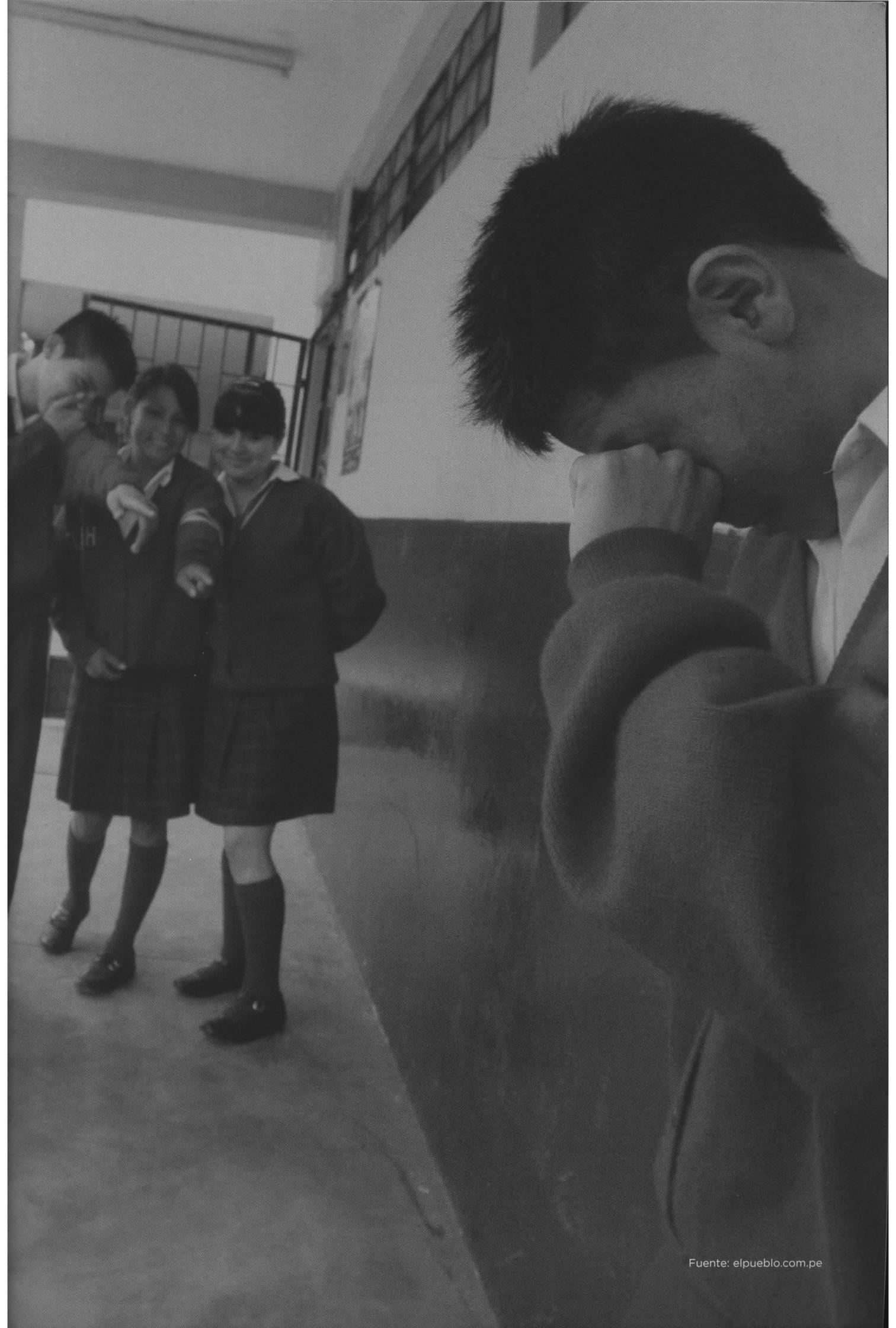
Bachiller en Sociología de la PUCP

*Palabras clave: Masculinidad, Escuela, Docentes, Lima, Estudio de caso*

El presente artículo busca responder la pregunta ¿cómo se involucran los docentes en la construcción de masculinidad de estudiantes varones de quinto de secundaria en un colegio de Lima Metropolitana? El objetivo general de la investigación será identificar y analizar los discursos que manejan y transmiten los y las docentes al alumnado sobre masculinidad, en un colegio público en un distrito en Lima Metropolitana. Para la obtención de resultados se utilizó una entrada metodológica cualitativa, debido a que esta permite profundizar en el análisis de los procesos de construcción de una realidad teniendo como punto de partida la subjetividad de los individuos.

La escuela, como agente de socialización e institución de formación de ciudadanos por excelencia, es uno de los espacios en donde un modelo de masculinidad es reproducido para los estudiantes. Por ello, en el presente artículo se describirá, en base al régimen de género de la escuela planteado por Connell (2005), la forma en que los y las docentes buscan formar un sujeto masculino específico<sup>1</sup>.

Revista La Colmena, núm 9 (2016), pp. 8-19



<<En todo salón de clases hay un “lorna” y un “maricón”>> esta frase da inicio al ensayo “Los fantasmas de la masculinidad”, de Daniel Del Castillo (2001). En dicho ensayo, Del Castillo aborda la construcción de la masculinidad en adolescentes en las aulas limeñas, la cual se desarrolla mediante la fabricación de dos personajes: “el lorna” y “el maricón”, chivos expiatorios de todo aquello que se aleja de lo considerado masculino en un salón de clases. Es el aula, después de la familia, uno de los espacios cruciales de socialización donde los adolescentes aprenden, en la interacción con maestros y sus compañeros y compañeras de clase, a construir su masculinidad. Desde las ciencias sociales, la masculinidad se sitúa como una dimensión dentro del orden de género, la cual es socialmente construida y, por tanto, las relaciones de poder ocupan un lugar central en la explicación de la sociedad, de las identidades y de las formas de relación de los hombres con otros hombres y con mujeres.

La masculinidad se enmarca al interior de relaciones sociales específicas de cada sociedad. Dichas relaciones sociales definen posibilidades diferenciadas para las personas según el rol asignado a la posición en que se encuentren dentro de las relaciones de género. Las posiciones de poder ocupan un lugar central para

explicar cómo la sociedad se ordena en torno a las relaciones de género. De esta manera, se colocan límites en las posibilidades de identidades de género y las formas de relación de los hombres con otros hombres y con las mujeres según las posiciones de poder en las que se encuentren los individuos (Connell citado en Guevara, 2008). Siguiendo a Connell, se puede afirmar que abordar el tema de masculinidad permite tener “conocimiento orientado a comprender los mecanismos que reproducen las relaciones asimétricas de poder y analizar a la masculinidad como una jerarquía socialmente definida que se encuentra objetivada en los cuerpos y las mentes de hombres y mujeres, así como en las estructuras e instituciones sociales” (Guevara, 2008).

Norma Fuller encuentra a la escuela como espacio crucial para la construcción de la masculinidad de los varones (Fuller, 1997). La escuela es una instancia educativa que transmite un modelo cultural y conocimientos determinados con el fin de construir un tipo de actor conforme a ciertas expectativas de la sociedad en la que dicho actor se encuentra (Dubet y Martuccelli, 1997), con lo cual se hace posible la reproducción de un orden social. En el nivel de educación secundaria se puede afirmar que las exigencias de la escuela se encargan de

producir y reproducir un modelo de masculinidad que suele estar ligado a la fuerza física, la viveza, la irresponsabilidad y el abuso físico contra mujeres y otros varones considerados más débiles (Callirgos, 2003).

La escuela, como institución, tiene al currículo oficial como el documento que concentra concretamente la intencionalidad educativa del Estado. Sin embargo, no solo se transmite aquello normado en las políticas educativas. Existen una serie de mensajes no contemplados oficialmente por el Estado como algo que se desea que los alumnos aprendan que son difundidos en la escuela. A dichos mensajes se los conoce como currículo oculto. El currículo oculto hace referencia a aquello que los estudiantes aprenden en la escuela extraoficialmente, ya sea mediante discursos y/o mediante prácticas sociales.

Así, los y las docentes, en tanto seres culturales activos, colmados de orientaciones de la cultura más que como distribuidores neutrales de la información, no desarrollan el currículo oficial mecánicamente, sino que su enseñanza se encuentra cargada de dichas prenociones culturales (Wilcox, 1993).

Por otra parte, el control de la plana docente en la escuela se

<sup>1</sup>En el presente artículo se utiliza el artículo “los” únicamente para hacer referencia a sujetos masculinos. De ese modo se utilizará, por ejemplo, “los alumnos” para los estudiantes varones y “los alumnos y alumnas” o “el alumnado” para hacer referencia a estudiantes varones y mujeres



## MASCULINIDAD: APORTES DESDE LA SOCIOLOGÍA

lleva a cabo mediante un sistema disciplinario que suele convertirse en el foco de la construcción de la masculinidad en los alumnos (Connell, 1996).

Todos estos saberes que se imparten en la cotidianidad del aula constituyen lo que se denomina el régimen de género en las escuelas. Dicho régimen abarca cuatro dimensiones: 1) las relaciones de poder establecidas mediante la supervisión y autoridad de los maestros y los patrones de dominación, hostigamiento y control de recursos entre los alumnos; 2) la división de tareas que adjudica mayor valor a las materias de ciencias, matemáticas y artes industriales, consideradas masculinas, y el reconocimiento a aquellos que muestren ser los más fuertes de la clase; 3) los patrones de emoción que incentivan posturas identificadas como masculinas, tales como la fuerza y el dominio, mientras se busca erradicar cualquier muestra de feminidad en los estudiantes varones; y 4) la simbolización que divide ciertas áreas del currículo como femenino o masculino (Connell, 2005). Cada una de estas dimensiones varía en función a aquellos -normas, valores- que cada escuela busca inculcar en el alumnado, y del contexto social, cultural y económico en las que está inmerso la escuela, generando múltiples posibilidades de masculinidad.

El tema de la masculinidad en el espacio de la escuela ha sido abordado anteriormente desde la sociología. Un ejemplo de ello es el artículo *"Teaching the boys"*, R. Connell (1996), en el cual, situándose dentro de los estudios sociocientíficos sobre masculinidad, desarrolla un marco para el análisis de las cuestiones de género en la educación escolar de los varones. Utiliza como base algunos estudios realizados en escuelas de Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia. El autor señala que las escuelas cumplen un rol fundamental en la construcción de masculinidades, reforzando, usualmente, las dicotomías de género. También Mac An Ghail (1993), en escuelas de Gran Bretaña, encuentra cómo la construcción en el currículo oficial de la sexualidad como únicamente heterosexual genera hostilidad de las directivas de la escuela y a la de los estudiantes heterosexuales a aquellos alumnos que no se hallan dentro de dicho patrón.

Por otra parte, *"Dude, you're a fag. Masculinity and sexuality in high school"* de C. J. Pascoe (2007), es una etnografía realizada en una escuela secundaria de clase media al norte de California. Se aproxima a las dinámicas de masculinidad que se dan entre los estudiantes varones de dicha escuela, mediante el análisis de los rituales de repudio y

confirmación que permiten que las masculinidades se configuren.

Además, las formas en las cuales la masculinidad se va construyendo en la escuela varían en relación a su articulación con otras formas de desigualdad social, tales como clase, raza o etnia. En *"Bad Boys"*, Ferguson (1993) analiza las interacciones diarias entre estudiantes afroamericanos y sus docentes en la escuela secundaria Rosa Parks, en Estados Unidos. En dicho estudio, la autora demuestra que la construcción de la identidad de los jóvenes varones afroamericanos se encuentra bajo supuestos. La institución educativa, crea, forma y regula identidades sociales. Por medio del currículo oculto escolar, los adolescentes son marginalizados y aislados en espacios disciplinarios, y considerados como naturalmente inclinados al crimen.

## Masculinidades en América Latina

En Latinoamérica, el sociólogo Ever José Coarite (2009) realiza una investigación en dos escuelas de La Paz sobre el colegio como espacio de formación y legitimación de modelos masculinos hegemónicos. La herramienta metodológica básica que utilizó fueron los grupos focales de varones, complementadas con observación participante en espacios de ocio en la escuela. Cabe señalar también que en *“Los fantasmas de la masculinidad”* (2001), del ya citado Daniel Del Castillo, es un estudio que analiza la violencia como elemento para la construcción de la masculinidad y se encuentra presente en la etapa de transición a la vida adulta en el espacio escolar.

Es por ello que solo me centraré en el papel que tienen los docentes. El aproximarse al tema de construcción de masculinidad, tomando a los y las docentes como agentes cruciales en dicho proceso, permite reconocer los mecanismos que ellos utilizan para la enseñanza de un tipo de masculinidad que consideren la más adecuada a perpetuar en los estudiantes varones. En base a ello la pregunta que guiará el presente artículo es la siguiente: **¿cómo se involucran los docentes en la construcción de masculinidad de estudiantes varones de quinto de secundaria en un colegio público de Lima Metropolitana?** La investigación presentada es un fragmento de la información obtenida para la elaboración de uno de los capí-

tulos de la tesis para optar por el título de licenciatura, la cual se encuentra en proceso de culminación al momento de escribir el presente artículo. El objetivo de este artículo es identificar y analizar los discursos que manejan y transmiten los y las docentes al alumnado sobre masculinidad.

### METODOLOGÍA

Como ya se señaló, las distintas formas de masculinidades se construyen y transforman en un contexto social específico. En el caso de la escuela, los y las docentes cumplen un papel importante para los alumnos en el proceso diario mediante la cual la masculinidad se va construyendo, siendo ellos actores que interviene en la formación del relato coherente que va formando cada alumno de sí mismo como hombre. Es por ello que el enfoque metodológico más pertinente para llevarla a cabo es el cualitativo. La metodología cualitativa será utilizada con la intención de constituir el punto de vista del docente y el sentido de su acción.

Para el levantamiento de información, la herramienta utilizada fue la etnografía de aula. Se realizó observación en el aula durante 100 horas distribuidas en cinco semanas, según lo permitido por la dirección del colegio. Se estuvo presente en al menos dos clases de todas las materias dictadas. También se realizó observación fuera de clase en otros espacios utilizados en horarios

de esparcimiento dentro de la institución educativa como son el patio y el quiosco. Por otra parte, se entrevistó a cuatro miembros de la plana docente y a 15 estudiantes de 5to “A” de secundaria.

El colegio seleccionado es estatal y está ubicado en el nivel socioeconómico B. Se encuentra ubicado en el distrito de Magdalena del Mar, dirigido solo al nivel secundario. El colegio cuenta con turno mañana y turno tarde. Cada grado cuenta con, por lo menos, tres secciones. Este colegio es seleccionado debido a que cuenta con una población diferente a la que cuentan otros colegios de dicho distrito. Dentro del alumnado del colegio, una parte de ellos proviene del Puericultorio Pérez Aranibar, así como también hay alumnos que reciben tratamiento de rehabilitación por consumo de drogas en centros como CEDRO o DEVIDA. La diversidad del alumnado genera la posibilidad de formas de interacción diferentes a las que se pueda encontrar en otros colegios públicos del mismo nivel socioeconómico.

Se trabajó directamente con el grado de 5to de secundaria, con la sección “A”, turno de la mañana, la cual fue determinada por decisión de la dirección del colegio. Dicha sección cuenta con 38 alumnos, con 28 hombres y con 10 mujeres. En el caso de la plana docente, la mayoría de esta se encuentra conformada por profesores con edades comprendidas entre los 45 y 60 años.



## CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDAD EN UN COLEGIO DE LIMA

Los y las docentes del colegio en cuestión señalan en las entrevistas y las observaciones realizadas durante clases que el colegio busca inculcar en los alumnos un modelo de hombre “caballeroso”. Dicho comportamiento implica diversas características, las cuales involucran diferentes aspectos del comportamiento de los alumnos. Se describirá, a continuación, los discursos que manejan los y las docentes de cada colegio respecto al modelo de masculinidad deseado y los modos mediante los cuales transmiten dichos discursos en las interacciones con los alumnos.

### División de tareas

Se identificaron algunas diferencias en la forma que los alumnos son percibidos por la plana docente en comparación de las alumnas. Dichas diferencias se hacen evidentes en los mensajes que algunos y algunas docentes suelen transmitir al alumnado, con los cuales refirman ciertas características tradicionalmente asignadas a varones y mujeres en base a la diferencia de sexo.

Por una parte, los y las docentes asignan ciertas características intrínsecas a los varones en torno a su desempeño en actividades relacionadas al arte. Algunas de ellas son la torpeza artística y la falta de sensibilidad estética. Los y las docentes dan por supuesto que los trabajos realizados por las alumnas tendrán una presentación más artística y bella que aquellos presentados por los alumnos, situación que ha sido normalizada por el alumnado.

A pesar que muchos alumnos han desarrollado sensibilidad estética en las áreas de Arte y de Educación para el Trabajo, mediante la elaboración de productos de bisutería, la confección de peluches o la soldadura de adornos para decoración del hogar, los y las docentes mantienen la imagen de un alumno falto de creatividad artística, y suelen esperar trabajos mal presentados. Del mismo modo, los alumnos conservan la idea de ser torpes artísticamente por su naturaleza masculina, a pesar de haber elaborado diversos productos estéticamente bellos, y prefieren realizar trabajos académicos sin hacer uso de sus habilidades artísticas.

Tal como señalan Martino y Pallota-Chiarolli (2006), existen jerarquías opuestas y polarizadas en las habilidades que se adjudican a cada materia, jerarquías que se encuentran articuladas según las categorías de género a las cuales se las asocia. En este caso, si bien los y las docentes tienen el mismo currículo académico que enseñar a alumnos y alumnas, los mensajes que se imparten -dentro del anteriormente mencionado currículo oculto- se diversifican según el género del estudiante: no encuentran necesario o importante incentivar conductas artísticas y estéticas en los alumnos porque estas son habilidades catalogadas como femeninas.

Por otra parte, los y las docentes suelen emitir discursos respecto a roles que los varones y las mujeres deben desempeñar en el espacio doméstico, dependiendo de su sexo. Estas ideas son transmitidas al

---

**“La reproducción de discursos sobre el rol que se espera que los alumnos cumplan en un contexto familiar como futuros varones adultos evidencia el papel que cumple la escuela como reproductora de desigualdades preexistentes en la sociedad”**

---

### Corporalidad: materia y apariencia física

alumnado como parte de las clases que dictan o en conversaciones informales fuera del espacio de dictado. Las diferencias de dichos discursos varían según el sexo de los y las docentes. Mientras que las docentes mantienen una noción de hombre proveedor que contrasta con discursos acerca de la capacidad de las mujeres más allá del plano doméstico, los docentes reproducen discursos tradicionales en torno a roles específicos asignados a hombres y a mujeres sin ninguna actitud reflexiva en torno a alguno de ellos.

*(...) Los varones más que las mujeres, son más conformistas y eso es lo que más me preocupa de los chicos, eso es lo que más me preocupa, porque les digo ustedes caramba, van a tener que mantener una familia, van a ser cabeza de familia, entonces tienen que ser más emprendedores, más luchadores, más productivos.*

*(Entrevista, profesora de comunicación, 59 años)*

En la situación señalada, la reproducción de discursos sobre el rol que se espera que los alumnos cumplan en un contexto familiar como futuros varones adultos evidencia el papel que cumple la escuela como reproductora de desigualdades preexistentes en la sociedad. En este caso, de aquellas asociadas a roles tradicionalmente asignados a varones y mujeres, y como productora de ciudadanos con características determinadas: alumnos que busquen alcanzar un modelo de masculinidad ligado a la hombría.

En lo que se refiere a la corporalidad, los y las docentes consideran que el cuerpo de los varones es, por naturaleza, más fuerte que el de las mujeres. Esta percepción que tienen de la corporalidad masculina se refleja tanto en las respuestas brindadas en las entrevistas como en la cotidianidad de las clases. En tanto se considera que los varones poseen una fortaleza corporal intrínseca, los y las docentes buscan inculcar en los alumnos formas en las cuales puedan ejercer control sobre la misma. Este control debe ejercerse en relación al trato con las mujeres, debido a que estas son consideradas más débiles y más delicadas en comparación a los varones. Sin embargo, está permitido que exista un mayor despliegue de la fuerza que poseen con otros varones.

Por otra parte, se espera que los alumnos tengan mayores habilidades físicas que las mujeres. En el caso de Educación Física, curso que aborda de manera directa y explícita el uso del cuerpo, se observan ciertos patrones que se repiten en relación a las expectativas que los docentes tienen de los alumnos. El docente de dicho curso da las mismas indicaciones a alumnos y alumnas para el desarrollo de ejercicios, así como plantea los mismos ejercicios para el alumnado. Sin embargo, es mucho menos transigente en lo que respecta al cumplimiento de tareas a ejecutar durante clase con los alumnos. El docente incluso señala que de por sí a los hombres se les puede exigir más, por lo que es más estricto respecto al trabajo con los alumnos. Al respecto, vemos en la siguiente cita que el docente comenta cómo maneja la indisciplina del alumnado, pero señala la dificultad de no poder dar las mismas órdenes a alumnos y alumnas por igual:

*¿Y cómo maneja la indisciplina de estos chicos?*

*Con la experiencia que tengo, les hago, primero, pa' bajarles esa energía, les hago hacer ejercicios, un poquito, le subo la intensidad. El problema es que como es mixto, mejor trabajan cuando son todas chicas o todos varones, porque el hombre siempre va a ser más fuerte en cuanto a la parte física, no porque yo diga, sino de acuerdo a los genes es así. Cuando es mixto tienes que buscar un término medio. Entonces lo que yo hacía a los varones, les hacía dar una carga... les elevaba la carga para que estén más tranquilos. Se cansaban y podían trabajar tranquilos. Así les hago, así he estado haciendo.*

*(Entrevista, profesor de educación física, 57 años)*

Dicho docente también considera que los varones tienen una mayor capacidad de resistencia física que las mujeres por naturaleza. Por lo que señala que tiene dificultades cuando desea aplicar sanciones en un grupo mixto, incluso indica que de por sí a los hombres se les puede exigir más, por lo que es más estricto respecto al trabajo con los alumnos.



Tanto en el discurso de los y las docentes sobre la percepción de los varones como naturalmente fuertes y agresivos y en la exigencia física que se realiza a los alumnos en el desempeño deportivo, se percibe parte de la masculinidad requerida por la escuela y promovida por los y las docentes. Tal como señala Connell, “el juego [deportivo] determina de manera directa que un patrón de desempeño agresivo y autoritario es la forma más admirada de masculinidad e, indirectamente, marginaliza a otras” (2001: 165). En este caso, no solo en el espacio de la Educación Física se resalta los valores relacionados a la fuerza física y al trato agresivo entre los alumnos, sino que los y las docentes esperan este comportamiento en la cotidianidad de las clases por parte de los alumnos, normalizando códigos de masculinidad dominante.

En lo que se refiere a la apariencia, existen ciertas reglas en el arreglo personal de los alumnos deseadas por parte de la escuela, que los diferencie de las alumnas. Los y las docentes señalan que

es importante que los alumnos vayan a recibir clases correctamente uniformados. Esto implica que se lleve el uniforme completo y limpio, que solo se utilice el buzo cuando tengan clases de educación física y que no se utilice otra prenda que no sea parte del uniforme del colegio. Sin embargo, durante las observaciones realizadas durante las horas de clase se notó que la vigilancia sobre la apariencia no está centrada en el uso del uniforme, sino que se vuelca a los adornos que utilicen los alumnos. Estos adornos deben evitar cualquier acercamiento a lo considerado femenino y, por el contrario, deben reafirmar lo considerado varonil, por lo que se prohíbe en los varones, por ejemplo, el uso de aretes así como cortes de cabello considerados muy sofisticados, y se espera un arreglo más sobrio, relacionado con la limpieza.

En estas reglas de apariencia personal promovidas por la escuela y controladas por los y las docentes encontramos otra característica de lo considerado verdaderamente masculino. Tal

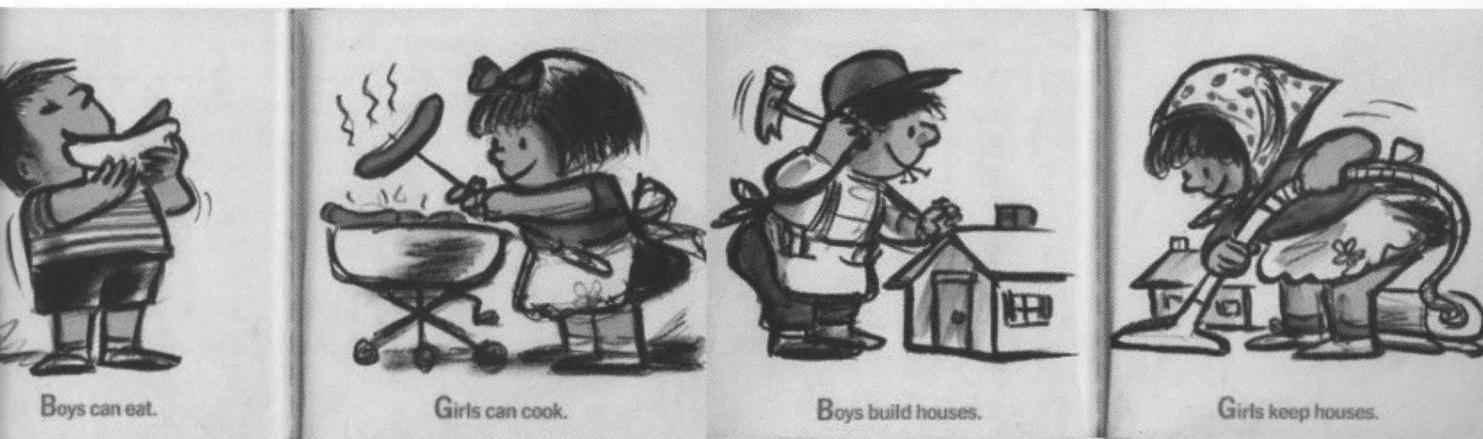
como señala Kimmel (1997), “la masculinidad se construye en base a la negación de la feminidad, por lo que la esta se define de forma tenue y frágil”. Es por ello que la masculinidad debe ser constantemente demostrada. Por lo tanto, es necesario que los alumnos se encuentren constantemente vigilados para que su apariencia demuestre lo masculinos que son.

---

**“...los mensajes que algunos y algunas docentes suelen transmitir al alumnado, con los cuales refirman ciertas características tradicionalmente asignadas a varones y mujeres en base a la diferencia de sexo”**

---

Fuente: *I'm Glad I'm a boy! I'm Glad I'm a Girl!*



## Carácter y comportamientos

Respecto al comportamiento de los varones en las clases, los y las docentes señalan que uno de los principales problemas en los varones es el descuido y desinterés que muestran en los temas académicos. Perciben a algunos alumnos como indiferentes con respecto a los estudios, lo cual es considerado un problema, pero también se resalta su intranquilidad en el aula (participan -contribuyendo al desorden de la clase, en ocasiones-, se mueven por el aula, salen y entran del aula cuando desean), lo cual no es visto como un inconveniente: son ellos los que tienen mayor manejo de la palabra en el salón de clase, lo cual es valorado en los docentes.

Por otra parte, los y las docentes brindan un trato agresivo exclusivamente con los alumnos. Este trato probablemente se dé en respuesta a la percepción que poseen sobre la supuesta agresividad innata de los varones, por lo que optan por tratar a los alumnos de un modo acorde al comportamiento que esperan. Incluso los alumnos consideran necesaria la diferencia porque identifican a las mujeres como más delicadas en carácter.

*Miércoles. Clase de Matemáticas. La docente se tomó unos minutos antes de empezar con su clase para conversar con el alumnado sobre el viaje de promoción. Alumnos y alumnas hablan a la vez. La docente llama al orden e intenta hacer que cada uno dé su opinión. Cuando algún alumno participa, le grita, "Habla bien, como hombre", lo que genera que sus compañeros y compañeras se ríen, y que los varones increpados hablen más fuerte, engruesen la voz y reclamen agresivamente.*

*(Observación de aula, fragmento - 5to A)*

Algunos docentes, sin embargo, identifican que en ocasiones un trato amable a los alumnos genera un mejor resultado de un trato agresivo. Un docente señala que para llamar la atención de los varones los separa de las chicas y les habla de una manera más agresiva. No obstante, también señala que en ocasiones ha utilizado otro método, que es tratar a los varones con cariño, y reconoce que este trato amable ha generado respuestas positivas por parte de los alumnos.

## Sexualidad

Finalmente, los hallazgos encontrados nos dan pistas de que ciertas nociones tradicionales sobre lo masculino continúan vigentes en relación a la sexualidad. Por una parte, la idea de que los hombres poseen una sexualidad irrefrenable por naturaleza está presente en el discurso que manejan docentes. Se espera que los alumnos no controlen sus deseos sexuales y, en contraposición, que sean las alumnas las que pongan el freno a los posibles exabruptos sexuales de los alumnos. Por otra parte, la sexualidad es abordada en relación con la procreación y a las consecuencias negativas que trae mantener relaciones sexuales para las mujeres.

Los varones son vistos como aquellos que solo buscan a una relación de pareja con una mujer porque tienen deseos sexuales que satisfacer, y no por un interés en la otra persona. La consecuencia de las relaciones sexuales entre adolescentes más temida por los y las docentes es el embarazo.

La sexualidad de los varones es vista y presentada por los y las docentes como ligada únicamente al placer, a la irresponsabilidad y al "aprovecharse" de las mujeres. Las que son abordadas por los y las docentes en base a las posibles consecuencias negativas para las mujeres, no para los varones, debido a la posibilidad de



un embarazo, siendo los hombres exentos de toda responsabilidad, debido, justamente, a la supuesta sexualidad irrefrenable propia del varón. Y es este el discurso que se expone a alumnos y alumnas en el aula.

Por otra parte, existe un silencio por parte de los y las docentes sobre la posibilidad de sexualidades no heterosexuales en los alumnos, y se sospecha de aquellos que se salen del patrón de "lo masculino". Una docente señala en una entrevista que esperan que los alumnos sean varoniles, y expresa con vergüenza su preocupación frente a un alumno que tiene comportamientos que considera femeninos. El alumno al que la docente hace referencia es aquel que es "agarrado de punto" como el "maricón" del salón. Durante las horas de clase, dicho alumno es constantemente molestado por sus compañeros cuando las docentes lo llaman por algún motivo; sin embargo, no suele haber un llamado de atención al respecto: parecen no notarlo, y si lo notan, solo hacen llamado al silencio. Incluso, el joven en cuestión comenta que realizó reclamos en dirección debido al hostigamiento que recibía por parte de sus compañeros en años anteriores, el cual señala era mayor al que experimenta en la actualidad, sin recibir ayuda algu-



Fuente: *I'm Glad I'm a boy! I'm Glad I'm a Girl!*

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

na por parte de la institución durante un largo período de tiempo.

Cabe señalar que no se tiene información de la orientación sexual con las que el alumno en mención se identifica, por lo que no afirmamos que el alumno en cuestión sea hostigado por una orientación sexual no heterosexual. Tal como señala Del Castillo (2001), no se tiene conocimiento de la orientación sexual del “maricón” del aula, siempre se sospecha, nunca se sabe. Son aquellas actitudes consideradas no masculinas –por ende, consideradas femeninas- las que hacen a este personaje víctima del escarnio de sus compañeros de clase.

La posibilidad de que exista algún varón no heterosexual dentro de su clase no parece concebirse dentro del imaginario de los y las docentes. El “gay”, parece ser un personaje con el que los y las estudiantes se encontrarán en un futuro laboral y que tiene que aprender a lidiar con él. Sin embargo, no se plantean temáticas relacionadas a otras formas de expresión de sexualidad, más allá de la heterosexual, en relación a la cotidianeidad del alumnado.

El sujeto masculino que los y las docentes buscan construir mantiene características propias de la masculinidad hegemónica. Se mantienen discursos que naturalizan ciertos estereotipos en torno a aquello que se considera tradicionalmente como características propias de un varón y se incentiva la exclusión de comportamientos considerados femeninos en los alumnos. Esta masculinidad promovida por los y las docentes se encuentra ligada a la fuerza física, la agresividad, la falta de sensibilidad, la irresponsabilidad y la conveniencia propia. Al ser estas consideradas características propias de la naturaleza de un varón, no existe un intento de modificarlas, aun así existan alumnos que muestren características que se alejen de este modelo de masculinidad.

A partir de estos hallazgos surgen algunas preguntas como la siguiente: ¿qué puede llevar a los y las docentes a cuestionar el modelo de masculinidad que promueven? o ¿en qué espacios escolares otras formas de masculinidad pueden generar legitimidad en los alumnos? La escuela, como institución, no es una máquina que puede cambiar automáticamente comportamientos y discursos para redefinir ideas de masculinidad, pero es un medio clave de transmisión, producción y reproducción de lo considerado masculino por generaciones, por lo que es necesario que en esta se considere los modelos de masculinidad de forma reflexiva. ●

---

**“Tal como señala Del Castillo (2001), no se tiene conocimiento de la orientación sexual del “maricón” del aula, siempre se sospecha, nunca se sabe. Son aquellas actitudes consideradas no masculinas (...) las que hacen a este personaje víctima del escarnio de sus compañeros de clase”**

---



Johana Fernández Rivera  
La Colmena

---

## Bibliografía

### **CALLIRGOS, J.**

1998 *Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina. Segunda edición.* Lima: Escuela para el Desarrollo: DEMUS

1995 "La discriminación en la socialización escolar". En: *Separata*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

### **COARITE, E.**

2009 "Las mujeres son como las naranjas, se las chupa y se las bota". *El colegio como espacio de formación y legitimación de Modelos Masculinos Hegemónicos*. En: *Exploraciones cualitativas en Masculinidades*. La Paz: CISTAC.

### **CONNELL, R.**

1997 "La organización social de la masculinidad". En: *Masculinidades: Poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis International: FLACSO.

2001 "Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas". En: *Nómadas N°14*. Bogotá: Universidad Central

2005 *Masculinities. Segunda edición.* Berkeley: University of California Press

### **DEL CASTILLO, D.**

2001 "Los fantasmas de la masculinidad". En: *Estudios Culturales. Red para el desarrollo de las ciencias sociales*. Lima.

### **DUBET, F. Y D. MARTUCCELLI**

1996 *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Ediciones Losada.

### **FULLER, N.**

1997 *Identidades masculinas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

2001 *Masculinidades. Cambios y Permanencias*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

### **MARTINO, W. Y M. PALLOTA-CHIAROLLI**

2006 *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona: Octava ed

### **VALDÉS, T. Y J. OLAVARRÍA**

1998 *Masculinidades: Poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis International: FLACSO