



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
CAMPUS VI



**Construcción de masculinidades en los  
jóvenes de secundaria de la colonia  
Cuchilla Santa Rosa, periferia de Tuxtla  
Gutiérrez**

Tesis

Que para obtener el grado de

**Maestro en Estudios Culturales**

Presenta

**Miguel de Jesús Gómez Hernández PS2373**

Director de tesis

**Dr. Sarelly Martínez Mendoza**



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas  
Mayo de 2024



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI  
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
ÁREA DE TITULACIÓN  
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN TESIS

F-FHCIP-TM-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 23 de abril del 2024  
No. Oficio: CIP/145/2024

C. Gómez Hernández Miguel de Jesús

Promoción: 11ª. promoción

Matrícula: PS2373

Sede: Tuxtla Gutiérrez Chiapas

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de la **Maestría** en: **Estudios Culturales**

**CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES EN LOS JÓVENES DE SECUNDARIA DE LA COLONIA CUCHILLA SANTA ROSA, PERIFERIA DE TUXTLA GUTIÉRREZ**

- Se le **autoriza la impresión de tres ejemplares y formato digital**, los cuales deberá entregar al área de titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI y al correo electrónico [coord.invypos.humanidades@unach.mx](mailto:coord.invypos.humanidades@unach.mx)
- Entregar a la Dirección del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas, un archivo electrónico conteniendo la tesis digital que deberá subir a través de la página web: [www.biblioteca.unach.mx](http://www.biblioteca.unach.mx) en el botón que dice: **"RECEPCIÓN DE TESIS DIGITALES"**.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

**Mtra. Marisol García Cancino**

COORDINADORA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



C.c.p.- Expediente/Minutario



Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

## CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Miguel de Jesús Gómez Hernández,  
Autor (a) de la tesis bajo el título de “ Construcción de masculinidades en los jóvenes  
de secundaria de la colonia Cuchilla Santa Rosa, periferia de Tuxtla Gutiérrez  
\_\_\_\_\_,”  
presentada y aprobada en el año 20 24 como requisito para obtener el título o grado  
de Maestro en Estudios Culturales, autorizo licencia  
a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH),  
para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos  
para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la  
divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se  
produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional del Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 15 días del mes de mayo del año 20 24 .

\_\_\_\_\_  
Miguel de Jesús Gómez Hernández  
Nombre y firma del Tesista o Tesistas

## Dedicatoria

Con profunda gratitud, dedico la presente investigación a los estudiantes, educadoras y padres de familia, cuya participación fue fundamental en el pleno desarrollo de este proyecto.

## Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias al apoyo financiero otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), mediante la beca número 798143, durante el período septiembre 2021- agosto 2023.

Expreso mi más sincero agradecimiento a los docentes de la Maestría en Estudios Culturales (MEC) por su conocimiento, orientación y apoyo durante el desarrollo de la investigación ¡Gracias por su invaluable contribución!

# ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	<b>9</b>
<b>Capítulo 1. Consideraciones teóricas sobre la construcción de masculinidades</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1. La cultura como constructo moldeador</b> .....	<b>17</b>
1.1.1. La masculinidad en la globalización .....	19
1.1.2. Consumos culturales y masculinidades .....	22
<b>1.2. La masculinidad como configuración de género</b> .....	<b>25</b>
1.2.1. Prácticas de género y representaciones de masculinidad.....	28
1.2.1.1. Masculinidades hegemónicas y subordinadas .....	32
<b>1.3. La juventud como jerarquía social</b> .....	<b>36</b>
1.3.1. La secundaria como periodo de socialización a la masculinidad .....	38
1.3.2. Agencia: estructura y poder.....	41
1.3.2.1. El ejercicio del poder .....	44
<b>Capítulo 2. Macrocontexto y microcontexto de la investigación</b> .....	<b>48</b>
<b>2.1. Contexto juvenil y panorama de la masculinidad en México</b> .....	<b>49</b>
2.1.1. Condiciones de la diversidad masculina .....	51
<b>2.2. Industrias culturales como instancias de socialización a la masculinidad</b> .....	<b>53</b>
<b>2.3. Contexto de la investigación: Chiapas y sus condiciones de género</b> .	<b>57</b>
2.3.1. Tuxtla Gutiérrez y las condiciones sociales de sus jóvenes .....	65
<b>3. Estrategia metodológica</b> .....	<b>73</b>
<b>3.1. Orientación metodológica: interaccionismo simbólico</b> .....	<b>74</b>
3.1.1. Teoría fundamentada. ....	76
<b>3.2. Técnicas</b> .....	<b>78</b>
3.2.1. Observación participante y grupos focales.....	80
3.2.2. La entrevista cualitativa: Entrevista semi estructurada y no estructuradas .....	84
<b>3.3. Método de Análisis de la información</b> .....	<b>88</b>
<b>Capítulo 4. Análisis de la información</b> .....	<b>96</b>
<b>4.1. La Cuchilla Santa Rosa como marco de referencias en la constitución del género</b> .....	<b>97</b>
<b>4.2. La Secundaria: convergencia de prácticas de género</b> .....	<b>100</b>
<b>4.3. Las relaciones constitutivas de la masculinidad en el contexto escolar</b> .....	<b>104</b>
4.3.1. Los marcos de referencia en el contexto escolar .....	104
4.3.1.1. La interacción con sus compañeras .....	105
4.3.1.2. las relaciones entre varones.....	108
4.3.1.3. La dinámica en las aulas .....	109
4.3.1.4. El recreo .....	113
4.3.1.5. El poder administrativo .....	115
4.3.1.6. Sus consumos.....	118
4.3.3. Una disputa por la significación .....	124
4.3.3.1. Deber ser .....	132
4.3.3.2. El papel del juego.....	137
<b>4.4. Prácticas y discursos públicos de masculinidad</b> .....	<b>141</b>

4.1. Prácticas de reconocimiento .....	142
4.2. Prácticas de exclusión.....	144
4.3. Prácticas de dominación .....	147
4.4. Prácticas de provocación .....	149
4.5. Prácticas de amenaza.....	151
4.6. Prácticas de estereotipación .....	152
4.7. Prácticas de cortejo .....	155
<b>Conclusiones .....</b>	<b>159</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>185</b>

## **INTRODUCCIÓN**

En este proyecto de investigación cualitativa se aborda la construcción de masculinidades en los jóvenes de secundaria de la colonia Cuchilla Santa Rosa, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, con lo cual se busca desmitificar la idea de que la masculinidad es una condición preconstruida, evidenciando que se construye a partir de nuestras interacciones sociales.

Para tal cometido se buscó desde el interaccionismo simbólico escudriñar en las relaciones de poder que giraban alrededor de la idea de ser hombre en este contexto escolar, enfocándome en conocer cómo se desarrollaban las interacciones cotidianas de los estudiantes varones, con sus compañeras, con las integrantes del poder administrativo y entre ellos mismos, para profundizar en la manera en la que se construían a sí mismos.

En ese sentido, en el primer capítulo se plantean los recursos teóricos sobre los cuales se emprendió esta investigación, partiendo de las ideas de R. W. Connell (1997) y de Martín de la Cruz López Moya (2018) para abordar al género, así como de las ideas de Bourdieu (2000) para esclarecer como se entiende a la juventud y su papel en estas construcciones, asimismo se aborda desde Sautu (2014) y Gadea (2018) el concepto de agencia, con el fin de considerar las posibles estrategias y resistencias ante las demandas de género ejercidas sobre los estudiantes, por último mediante Stuart Hall (2010) y Castells (1996) se busca dar cuenta de lo que se entiende por poder.

Por otro lado, en el capítulo dos se aborda el macrocontexto de la Investigación, para lo cual se consideró las condiciones de diversidad en el contexto juvenil nacional, las representaciones de género en las industrias culturales y las condiciones de los jóvenes tanto en el estado de Chiapas como en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

En el capítulo tres se detalla la metodológica empleada, construida bajo un enfoque hermenéutico cualitativo, para profundizar en las relaciones de poder alrededor de las masculinidades, teniendo se base al interaccionismo simbólico se buscó abordar las significaciones culturales como creaciones

intersubjetivas y situadas, para lo cual se empleó a la teoría fundamentada para articular técnicas de investigación, como la observación participante, los grupos focales, las entrevistas semi estructuradas y no estructuradas, así como construir el análisis de la información mediante una codificación inductiva y comparativa constante.

Por último, mediante el proceso de codificación se obtuvieron las categorías de prácticas públicas de masculinidad, llamadas así a partir de las ideas de Martín de la cruz López Moyá, las cuales dan cuenta de las acciones y opiniones públicas de los hombres y mujeres del contexto escolar entorno a ser hombre, por lo que en el capítulo cuatro se abordan las prácticas de reconocimiento, de exclusión, de dominación, de provocación, de amenaza, de estereotipación y de cortejo, para analizar las interacciones sociales y las prácticas de género que configuran la masculinidades de estos los jóvenes, así como las influencias tanto del poder administrativo, como de sus consumos culturales.

Cabe mencionar que un principio se pensó desarrollar con mayor profundidad el papel de los consumos culturales en la construcción de estas masculinidades, no obstante, en este proyecto se realizó un mayor hincapié en la relación de los consumos culturales con las prácticas de reconocimiento y la reproducción de estereotipos de género, debido a limitaciones temporales y creativas, ya que estimé que la idea del papel de los consumos culturales en la construcción de las masculinidades de jóvenes de secundaria, sería tan basta que necesitaría desviar demasiados recursos y esfuerzos para su abordaje pleno, por lo que considere que podría ser un tema idóneo para emprender nuevos proyectos.

En ese sentido, este trabajo reúne mis esfuerzos durante los últimos dos años, para escudriñar en las relaciones de poder y los practicas de género mediante las cuales los jóvenes de secundaria se construyen a sí mismos como hombres, con el fin de abonar en el cuestionamiento de nuestras relaciones diarias imbuidas por el género, esperando lograr

contribuir con su lectura, elementos que hagan posible la reflexión sobre la construcción sociales de las masculinidades.

## **CAPÍTULO 1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES**

Este trabajo de investigación surge a partir del interés por comprender la construcción de las masculinidades desde la interacción social de los jóvenes de secundaria en la colonia Cuchilla Santa Rosa. De manera que en el presente capítulo detallaré el enfoque epistémico y los recursos teóricos que definen la presente investigación.

Esta investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico bajo un enfoque cualitativo, con el fin de profundizar en las relaciones de poder alrededor de la construcción de masculinidades.

En ese sentido, Gurdián (2010) afirma que el paradigma hermenéutico se distingue por la insistencia en que los significados sociales sólo pueden ser examinados en el contexto de la interacción de y entre las personas. Desde esta perspectiva, la interpretación de sentidos es desde “la otredad”, esto quiere decir que se penetra desde el interior en esa relación sujeto-objeto. El sujeto está inmerso en el objeto, ya que integran una totalidad. De manera que solo mediante los contextos de *praxis* interpersonal, social e histórica, es como un sujeto y un objeto de esa *praxis* logran establecer un contacto gnoseológico, axiológico o praxiológico.

Por su parte la investigación social cualitativa según Galeano Marín (2014) apunta a una comprensión de la realidad como resultado de procesos históricos de construcción a partir de la lógica de diversos actores, mediante una mirada "desde adentro", para rescatar la singularidad y particularidades propias de los procesos sociales (p. 20).

De manera que para comprender cómo los jóvenes de secundaria construyen sus masculinidades a partir de sus interacciones sociales con sus grupos de pertenencia, considere necesario establecer encuentros

intersubjetivos, mediante la interacción y el diálogo, enfocados en el escudriño de las prácticas y discursos en torno a la masculinidad.

Bajo la idea de que el investigador cualitativo se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación, entendiendo a la sociedad como códigos que regulan la significación, que circulan o se comparten en redes intersubjetivas (Canales, 2006), por lo que se retoma como marco teórico metodológico al interaccionismo simbólico, ya que se busca entender a la masculinidad como una construcción cultural, cuyas significaciones son creaciones intersubjetivas y situadas.

Gurdián (2010), argumenta que las búsquedas desde esta perspectiva conceptual y metodológica tienen como eje la dinámica de producción de significados por parte de las y los sujetos-actores sociales, a quienes les seles considera envueltos en un proceso permanente de significación e interpretación del mundo que les rodea.

Este trabajo gira en torno a una perspectiva que contempla que el conocimiento, las prácticas sociales y sus sentidos se construyen en conjunto mediante procesos intersubjetivos, por lo que considerando las implicaciones de la red de significados que suponen los contextos de los jóvenes de secundaria, considero al interaccionismo simbólico como un marco teórico y metodológico congruente para escudriñar en la densidad de las relaciones mediante las cuales estos jóvenes construyen sus masculinidades.

Para Blumer (1982), el Interaccionismo Simbólico se fundamenta en tres premisas, la primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él, y por cosas se entiende a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo, como objetos físicos, otras personas, instituciones, situaciones, etcétera. La segunda, es que el significado de las cosas es resultado de la interacción social con los demás, y la tercera, los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse a las cosas.

En el marco de esas ideas, la posición metodológica del interaccionismo simbólico es que la acción debe estudiarse atendiendo al modo en que se forman (Blumer, 1982). En ese sentido, se hizo necesario abordar a las masculinidades de estos jóvenes como construcciones culturales situadas, enmarcadas en relaciones de poder, considerando a sus grupos sociales como la familia, el contexto escolar, los amigos y la comunidad religiosa como marcos de referencia a los que deben amoldar sus propios actos.

Bajo este marco teórico-metodológico se busca construir una investigación en sintonía con los Estudios Culturales (E.C.) ya que se pretende visibilizar las luchas coyunturales en torno a la construcción de las masculinidades de estos jóvenes, mediante la contextualización de los espacios escolares concernientes a la educación secundaria, así como la identificación de las prácticas y discursos públicos relacionados con la idea de ser hombre, tanto de los jóvenes como de sus marcos de referencia, con el propósito de corresponder a la “voluntad de *praxis*” de los E.C.

Como editores de *Sin garantías*, Restrepo y compañía ofrecen una explicación de la intervención política de los E.C. desde el trabajo de Stuart Hall (2010):

Hall encarna un estilo de trabajo que puede ser entendido como una forma de politizar la teoría y de teorizar lo político. La primera supone que el conocimiento tiene valor en tanto es impulsado por una voluntad de transformación del mundo y, a su vez, la teorización de lo político refiere a que el trabajo intelectual opte por comprender la actividad política en todas sus articulaciones y limitaciones. Por tanto, Hall reivindica el trabajo intelectual y teórico riguroso como una respuesta cada vez más necesaria ante el florecimiento del relativismo y del culturalismo en el capitalismo tardío. (p.10)

De esta forma es posible resumir la llamada “voluntad de *praxis*” que distingue la propuesta transformadora de los E.C. Asimismo, pese a la pluralidad de los E.C., Restrepo sugiere que el método específico consiste en “escudriñar, en la densidad de lo concreto, la red de relaciones constitutivas de una problemática determinada por la intersección de la cultura y lo político” (p.148).

Por lo que el trabajo intelectual que aquí presento, está dirigido por un marco conceptual de referencias que constituye los posicionamientos epistémicos y teóricos para hacer posible una contextualización radical, mediante el escudriño de las interacciones cotidianas en el contexto escolar, como constitutivas de los varones y sus formas de relacionarse.

Cabe mencionar que los motivos iniciales por lo que me propuse estudiar la construcción de masculinidades giraban en torno a generar recursos reflexivos que ayudaran a desmitificar a la masculinidad como una condición preconstruida que se adquiere de forma espontánea, en ese sentido autores como Pierre Bourdieu (2002) y Martín de la Cruz López Moya (2018) han hecho lo propio al escudriñar en la densidad de la socialización de los varones, evidenciando que las masculinidades se construyen en el marco de las interacciones sociales con el fin de corresponder a modelos locales o representaciones de masculinidad.

Para explicar los recursos teóricos que constituyen este trabajo, inicialmente considero necesario señalar que el referente que dio pie a su construcción fue el estudio de género *Hacerse hombres cabales: masculinidad entre tojolabales* de Martín de la Cruz López Moya (2018), por lo que tomando como principio la idea de que “La masculinidad se construye socialmente en el ámbito de las relaciones” (Moya, p.27), busqué construir un andamiaje conceptual interdisciplinario que me permitiera estudiar la construcción de las masculinidades en jóvenes de secundaria.

Asimismo, mediante las ideas de Pierre Bourdieu (2002), López Moya (2018), R.W. Connell (1997) y Zygmunt Bauman (2016) me fue posible construir un andamiaje conceptual como recurso para explorar la construcción de masculinidades. De manera que fuese posible entender a la juventud como una jerarquía social, al género como un producto socialmente construido, es decir, una categoría impuesta que estructura las acciones y la vida social de los individuos, y a la masculinidad como una configuración de práctica social que se constituye de acuerdo con las expectativas de los grupos de socialización de cada sujeto, y a las prácticas

de socialización como las maneras mediante la cual los sujetos reproducen e interiorizan las formas socialmente aceptadas por sus grupos de pertenencia.

De esta forma, en correspondencia con los Estudios Culturales se buscó comprender las relaciones en torno a la construcción social y reproducción de la masculinidad en jóvenes de secundaria. Restrepo (Hall, 2010) argumenta que “comprender e intervenir significa que los Estudios Culturales se imaginan como un conocimiento-herramienta, situado y puntual en el forcejeo teórico y empírico por evidenciar y transformar condiciones concretas de explotación, dominación y sujeción” (p.110).

En ese marco, se hace imprescindible visibilizar el papel de la cultura en torno a las prácticas y representaciones de las masculinidades. Siguiendo a Restrepo (2012): “La cultura es pensada como un terreno de luchas por significados, y esos significados constituyen el mundo; no son significados que están en el nivel de la superestructura o de la ideología, sino que producen materialidades” (p.158).

De manera que consideré impredecible para entender las relaciones en torno a la construcción de masculinidades, reconocer tanto las peculiaridades del terreno de estudio, como los consumos culturales como materialidades de la cultura, ya que suponen un marco de referencias que otorgan a los jóvenes elementos para alinearse a los modelos “hegemónicos”, asimismo permiten visibilizar la coacción de las fuerzas estatales y capitalistas en la socialización de lo socialmente aceptado.

En ese sentido se busca abordar a la cultura como un constructo social, así como un elemento que moldea la vida de los sujetos sociales. Siguiendo a Chaves Salas (2001) “...el ser humano al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece se apropia de los signos que son de origen social para posteriormente internalizarlos” (p. 60).

Por lo que considerando las implicaciones de la red de significados que suponen los contextos de los jóvenes de secundaria, que moldean sus formas de entender el mundo y de relacionarse adopto un marco conceptual

flexible, que se propone como un esfuerzo por teorizar las implicaciones políticas en relación a la construcción de las masculinidades de los jóvenes de secundaria.

De forma que, en los siguientes apartados detallaré la manera en la que se entiende a la cultura como un elemento moldeador de los sujetos y a su vez como un constructo social, asimismo, precisaré sobre los elementos teóricos que definen el andamiaje conceptual que sustenta este trabajo.

### **1.1. La cultura como constructo moldeador**

Busque emprender esta investigación en sintonía con los Estudios Culturales (E.C.) ya que la interdisciplinariedad y la antidisciplinariedad que los caracteriza hacen posible este tratamiento desde acercamientos intersubjetivos, mediante el uso de conceptos significativos que no restrinjan la investigación a la búsqueda de resultados numéricos o específicos con la intención de cumplir con determinaciones doctrinales; asimismo, los E.C. me permiten emprender esta investigación bajo un posicionamiento político encausado en la transformación social. En ese tono, Stuart Hall (2010) argumenta lo siguiente:

La vocación de los estudios culturales ha sido la de permitir a las personas entender lo que está sucediendo, y especialmente proporcionar maneras de pensamiento, estrategias de sobrevivencia, y recursos para la resistencia a todos los que son ahora excluidos en términos económicos, políticos y culturales. (p.27)

De manera que, para este abordaje se hizo imprescindible abordar las implicaciones de la cultura para visibilizar su papel en la construcción de las masculinidades de los jóvenes de secundaria en la Cuchilla Santa Rosa.

El concepto de cultura ha estado en el centro de los debates de las ciencias sociales y la antropología durante un largo tiempo, partiendo de visiones etnocentristas que clasificaban a los grupos que generaban los conceptos como las culturas dominantes, o que relacionaban de forma inherente el concepto de cultura con los espacios geográficos o con

comunidades concretas (la cultura como isla). Históricamente, las concepciones han estado enmarcadas por distintos debates que han variado de acuerdo a los cambios sociales. De acuerdo con Canclini (2004):

Hasta hace pocas décadas se pretendía encontrar un paradigma científico que organizara el saber sobre la cultura. Aun quienes reconocían la coexistencia de múltiples paradigmas aspiraban a establecer uno que fuera el más satisfactorio o el de mayor capacidad explicativa. No hay que abandonar esta aspiración, pero el relativismo epistemológico y el pensamiento posmoderno han quitado fuerza, por distintas vías, a aquella preocupación por la unicidad y la universalidad del conocimiento. (p. 30)

Restrepo (2010) señala que la cultura es la red de significados que constituyen la forma particular en la que un grupo humano comprende y experimenta el mundo (p.27). En ese sentido, coincido con Restrepo al entender a la cultura como una red de significados, así como un terreno en disputa, que constituye las formas en las que los grupos humanos comprenden el mundo que los rodean y luchan por el dominio de las significaciones. Sin embargo, mediante el posicionamiento que emprendo en esta investigación busqué explorar las dimensiones de la cultura como *constructo*. En relación, Zebadúa (2011) argumenta que:

...el concepto tiene que adoptarse no para demandar explicaciones con carácter universal sino como un *constructo* reelaborado constantemente por los actores involucrados en tanto sujetos partícipes de su propia dinámica social. La cultura aquí es concebida como una elaboración conjunta, grupal y comunitaria, que no podemos percibirla como un todo ni como algo ya dado, con carácter esencial para los miembros del grupo. (p.39)

En ese marco, coincido con Zebadúa al reconocer a la cultura como *constructo*, como una elaboración en conjunto con la capacidad de ser reelaborada, sin desatender sus fuerzas determinantes, pero sin darla como única y absoluta, reconociendo las posibilidades de su transformación a partir de la dinámica social y la voluntad política los sujetos.

Por otro lado, sería ingenuo asumir a la cultura únicamente como un resultado, como un constructo que carece de efectos sobre quienes la construyen. Con respecto al género, Gayle Rubín (1986) señala:

El sexo es el sexo, pero lo que califica como sexo también es determinado y obtenido culturalmente. También toda sociedad tiene un sistema, de sexo-género -un conjunto de disposiciones por el cual la materia prima biológica del sexo y la procreación humanos es conformada por la intervención humana y social y satisfecha en una forma convencional, por extrañas que sean algunas de las convenciones. (pp.102-103)

De manera que la cultura como constructo social compone un marco de sentidos que moldean a los sujetos sociales de acuerdo a los procesos históricos de un contexto determinado. Esto por supuesto incluye a la constitución de género de dichos sujetos.

Por lo tanto, en el entramado cultural se encuentran entretreídos los significados del deber ser de hombres y mujeres, los cuales se interiorizan a partir de un trabajo constante y complejo de relaciones intersubjetivas mediante un proceso de socialización que comprende cada momento en la vida de las personas.

La cultura entonces, alberga y reproduce las pautas sociales sobre las maneras de actuar en el mundo de forma que la masculinidad y femineidad se componen de los atributos, valores, funciones y conductas que se suponen esenciales en una cultura determinada (Keijzer, 1997, p.3). Sin embargo, aunque la cultura es moldeadora, las masculinidades y femineidades no suelen ser fijas, pues los cambios generacionales y las conexiones sociales provocadas por los procesos de globalización les brindan un amplio terreno para la diversificación.

### ***1.1.1. La masculinidad en la globalización***

En la actualidad resulta esencial preguntarse sobre cómo se construyen las masculinidades en el contexto de la globalización contemporánea (Connell, 2013) ya que este escenario supone un complejo

intercambio de significados a nivel global que dificulta la delimitación de fronteras identitarias.

Si bien debido a la diversidad histórica y cultural de las sociedades, las masculinidades aun en sus contextos concretos no son fijas, las nuevas generaciones se encuentran influenciadas por la madeja de comunicaciones distantes e incertidumbres cotidianas, atracciones y desarraigos, llamada globalización (García, 2005), lo que abre la posibilidad a una mayor diversidad de construcciones sociales.

En ese sentido, la globalización hace posible que las construcciones de masculinidad trasciendan sus contextos específicos mediante relaciones interculturales, asimismo, amplía el rango de diferenciaciones entre varones y mujeres. De acuerdo con Larraín (2002):

La globalización no es un fenómeno teleológico, un proceso que conduce inexorablemente a un fin, que sería la comunidad humana universal culturalmente integrada, sino un proceso contingente y dialéctico, que avanza engendrando dinámicas contradictorias... Al mismo tiempo que universaliza algunos aspectos de la vida moderna, fomenta la intensificación de diferencias. Crea comunidades y asociaciones transnacionales, pero también fragmenta comunidades existentes; mientras por una parte facilita la concentración del poder y la centralización, por otra genera dinámicas descentralizadoras; produce hibridación de ideas, valores y conocimientos, pero también prejuicios y estereotipos que dividen.

Por lo que lejos de plantear un escenario utópico de diversidad, los procesos globalizantes desencadenan una dinámica constante de diferencias, contradicciones y desigualdades, que en el caso de la constitución genérica puede reflejarse no únicamente en la diversidad de identidades de género, sino también en la proliferación de prejuicios y estereotipos.

De igual manera, aunque el intercambio intercultural abre la posibilidad de diversificar las masculinidades, la división de género sigue siendo un elemento constituido de las instituciones que dan estructura a la vida social, como la escuela y la familia.

No es posible negar que las transformaciones sucedidas desde el siglo XX a la actualidad están enmarcadas en el modelo de vida capitalista, lo que ha impulsado la segregación de género en ámbitos como el laboral, mediante el progreso de la globalización y el de la doctrina política del neoliberalismo. De acuerdo con Connell (2013) esto se evidencia en:

La masculinización del patio de operaciones bursátiles del capital y los medios de comunicación de negocios; la sexualización de las mujeres en los medios masivos globales; la internacionalización del comercio sexual; la segregación de género en la industria deportiva internacional. (p. 267).

En este sentido, el mercado global ha reforzado la cosificación de los cuerpos en todos los niveles de la dinámica social, tanto en el ámbito laboral, académico y familiar, en gran medida impulsado por los medios masivos de comunicación.

La proliferación de la globalización, el capitalismo y el neoliberalismo ha estado enmarcada por una dinámica constante de transformaciones, tales procesos han promovido modos de vida donde los cuerpos necesitan ser objetivables para adquirir un valor en la dinámica de lo social, de igual manera gracias al crecimiento de las tecnologías digitales se podría decir que en la actualidad estos escenarios tienen su mejor momento.

Por lo tanto, en estas nuevas dinámicas sociales enmarcadas por el estilo de vida capitalista y la interconexión de la globalización no ha desaparecido la división social de géneros, sin embargo, la constante interconexión cultural ha generado una amplia gama de recursos simbólicos y materiales mediante los cuales las personas pueden diversificar sus identidades, estas hibridaciones, de acuerdo con García Canclini (2005) son combinaciones de condicionamientos específicos y no determinaciones totales, ya que constituyen construcciones nunca acabadas (Arfuch, 2002), pero que se nutren de manera constante de las redes de significados promovidas por el mercado global.

En estos procesos de hibridación cultural los medios de comunicación juegan un papel considerable en la distribución de estereotipos los cuales

están lejos de separarse de las representaciones de género más clásicas. Siguiendo a Herrero “La televisión reproduce las nociones preestablecidas de género; desde donde se refuerzan estereotipos sexistas, machistas, racistas y clasistas” (2013).

En el marco de esas ideas, al menos en las culturas occidentales las representaciones de masculinidad siguen siendo definidas por un contraste que menoscaba a la femineidad, perpetuando en gran medida las brechas de género.

De manera que la masculinidad en tiempos del capitalismo globalizante cuenta con distintos recursos para construirse de manera constante, sin embargo, además del intercambio cultural, la globalización supone un conjunto de disposiciones asociadas al consumo mercantil, por lo que dichos recursos están atravesados por los rasgos distintivos de las representaciones de género dominantes o normativas, como la oposición a lo femenino y la búsqueda de su dominación e instrumentalización.

De manera que, en el siguiente apartado se abordan las implicaciones de los consumos culturales con el fin de reconocer su papel en la construcción de masculinidades en el contexto de la globalización contemporánea.

### ***1.1.2. Consumos culturales y masculinidades***

En palabras de García Canclini, el consumo puede entenderse como el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que prevalece el valor simbólico sobre el de uso o donde al menos este último está subordinado a la dimensión simbólica (1993). De manera que el consumo cultural es el proceso mediante el cual se eligen y apropian diversos significados culturales, ya que los productos culturales constituyen un amplio marco de referencias simbólicas mediante los cuales las personas, en particular los jóvenes, pueden construir sus identidades.

La apropiación de ciertos productos en relación a otros está ligado a la distinción y apropiación con ciertos grupos sociales, por ejemplo, es común

que los jóvenes busquen distinguirse de los adultos, por lo que se apropian de productos que los ayuden a alcanzar tal distinción, así como buscan relacionarse con aquellos que comparten la adquisición de los mismos consumos. Rossana Reguillo comenta que (2003):

...la importancia creciente de las industrias culturales en la construcción y reconfiguraciones constantes del sujeto juvenil es un hecho que sale al paso de cualquier observador. El vestuario, la música y ciertos objetos emblemáticos constituyen hoy una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes, elementos que se ofrecen no solo como marcas visibles de ciertas adscripciones sino fundamentalmente como lo que los publicistas llaman con gran sentido “un concepto, un estilo”. Un modo de entender el mundo y un mundo para cada necesidad, en la tensión-identificación-diferenciación. Efecto simbólico – no por ello menos real – de identificarse con los iguales y diferenciarse de los otros, especialmente del mundo adulto. (pp.105-106)

De manera que las industrias culturales como instancias donde se crea la ilusión de la conectividad global (García, 2005) forman parte importante en la configuración y construcción de las identidades juveniles, asimismo tienden a ser mediadores en sus constituciones de género.

Las industrias culturales representan un amplio terreno de disposiciones para la adecuación de género en los jóvenes, tanto para hombres como para mujeres, orientadas en gran medida en representaciones de género tradicionales, de las cuales la industria capitalista se nutre.

Los productos culturales suelen estar imbuidos en representaciones de género, la música desde sus distintas categorías tiende a reproducir nociones sobre los roles entre varones y mujeres, el cine por su parte reproduce y refuerza distintos estereotipos como el de la masculinidad del varón blanco a la que Judith Halberstam (2008) llama “masculinidad épica” y que funciona usualmente como un héroe al resguardo y al servicio del Estado cuya recompensa por la búsqueda de un “bien común” (determinado por los intereses particulares de su nación) es rodearse de mujeres hermosas mientras se enfrenta a un villano que presenta ideales contrarios.

En el contexto de la globalización contemporánea tanto los medios masivos de comunicación como las tecnologías digitales conforman agentes fundamentales en la socialización de los sujetos a partir de los intereses del mercado global.

De acuerdo con Sibia (2006) el capitalismo ha obtenido cierto apogeo a partir de las transformaciones sociales por el uso masivo de las tecnologías digitales, que se evidencia en la pérdida del valor simbólico de la propiedad, el cual ha sido reemplazado paulatinamente por la oferta de servicios supuestamente siempre actualizados, que ofrecen a las personas la noción de pertenecer a un ecosistema controlado donde sus servicios se mantendrán siempre con el mejor funcionamiento, bajo el módico costo de proporcionar de manera voluntaria diversos datos que ofrecen a las empresas un mejor panorama para sedimentar sus servicios o productos como necesidades casi esenciales, haciendo del consumidor un producto más a la venta.

En el marco de esas ideas, las masculinidades y las feminidades se presentan sumamente encasilladas en patrones de género, si bien la exposición a la diversidad cultural permite que los jóvenes alcancen configuraciones identitarias híbridas, en los tiempos de la globalización contemporánea, tales operaciones se configuran a escala internacional en torno al predominio del inglés, lo que se evidencia en la hegemonía mundial de los medios audiovisuales y electrónicos angloparlantes (García, 2005).

Si bien gracias a la masificación de las tecnologías digitales, en México es posible acceder a una amplia red de significados provenientes de distintas culturas, como la estadounidense, la inglesa, la surcoreana o la japonesa, la distribución de consumos culturales está ampliamente ligada a los ideales y representaciones occidentales, manifestándose en la constante sexualización de los cuerpos tanto femeninos como masculinos, el predominio de las personas de tez blanca en las producciones audiovisuales, el uso constante de la violencia física como medio para distintos fines y el

consumo de ciertos productos como el alcohol y el tabaco como parte esencial de la vida cotidiana.

En ese sentido la configuración de género a partir de los lineamientos occidentales suele ser arropada y estar presente en distintas culturas y productos culturales, como los cómics estadounidenses y las producciones cinematográficas que giran en torno a estos, las series televisivas y las ligas de fútbol inglesas, los grupos musicales de K-pop y los dramas televisivos coreanos, así como en los animes y mangas (cómics) japoneses.

En el marco de esas ideas es innegable que las representaciones de género tienden a estar ampliamente influenciadas por los consumos culturales predominantes en el mercado global.

## **1.2. La masculinidad como configuración de género**

Como ya se ha mencionado esta investigación tiene como referente el trabajo que presenta Martín de la Cruz López Moya en el estudio de género *Hacerse hombres cabales. Masculinidad entre tojolabales* (2018) investigación realizada bajo el enfoque de la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu, de manera que para abordar la construcción social del varón consideré evidente e imprescindible armar este andamiaje teórico partiendo de las categorías género y masculinidad, ya que de cierta forma dichas categorías inicialmente plantearon el terreno para realizar esta investigación.

Por lo que inicialmente se retoman las ideas de López Moya (2018) para entender los conceptos de género y masculinidad. Siguiendo a López Moya:

...el género no constituye un producto acabado o definitivo, sino un fenómeno que se inscribe en las dinámicas socioculturales locales y situaciones de interacción social...El género, siguiendo a Ortner y Whitehead (1981), Rubin (1986), De Barbieri (1993), Lamas (1995) y Scott (1996), ha sido entendido como una manera de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y de mujeres. Esto es, como una categoría social que es impuesta sobre un cuerpo sexuado. El género, como producto socialmente construido, estructura las acciones y la vida social de los

individuos a partir de diferenciaciones, desigualdades y relaciones de poder (Scott, 1996). (pp. 91-92)

De igual manera me apoyé en las ideas de R.W. Connell (1997) para reforzar este andamiaje conceptual, en ese sentido Connell agrega que “el género es una forma de ordenamiento de la práctica social. En los procesos de género, la vida cotidiana está organizada en torno al escenario reproductivo, definido por las estructuras corporales y por los procesos de reproducción humana” (p.35).

El género es mucho más complejo que la asignación biológica de hombre y mujer, el género más que una realidad concreta, es una realidad internalizada (Berlanga, 2013) que se construye de manera cotidiana mediante procesos intersubjetivos y que a su vez regula las relaciones sociales en torno a la sexuación, pero que está lejos de ser algo acabado o absoluto, ya que la construcción del género está sujeta a las características de cada cultura o sociedad.

Asimismo, de acuerdo con López Moya es posible entender a la masculinidad de la siguiente manera:

...la masculinidad no constituye una esencia con la que los varones nacen, sino que las representaciones de la identidad masculina se inscriben en procesos culturales locales y forman parte del entramado significativo que un grupo social organiza en torno a la diferencia sexual. La masculinidad se construye socialmente en el ámbito de las relaciones y adquiere legitimidad a través de la opinión y prácticas públicas de hombres y de mujeres (Brandes, 1991; Gutmann, 1998); funciona como un mecanismo por el cual los varones se adaptan a su entorno social (Bourdieu, 1996), o una actuación puesta en el escenario cotidiano en el que adquieren el reconocimiento social como hombres (Herzfeld, 1985). Al constituirse como sujetos de una representación local de la identidad masculina, se espera que los varones incorporen un conjunto de reglas corporales, habilidades, valores y discursos, y que actúen como hombres de verdad. (2018, p. 49)

A su vez Connell (1997) argumenta que la interpretación de la masculinidad no debe reducirse a interpretaciones que la encasillan en lo biológico, en una norma o en un patrón de conducta, de manera que, si es posible definirla, esta sería al mismo tiempo la posición en las relaciones de

género, las practicas mediante las cuales hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura.

Es decir, las masculinidades al igual que el género no son atributos dados por la naturaleza, en cambio son construcciones situadas, con las cuales los varones se adaptan a su entorno social y buscan el reconocimiento de los grupos a los que pertenecen. En ese sentido las masculinidades tampoco son construcciones aisladas, ya que éstas se llevan a cabo mediante procesos intersubjetivos entre hombres y mujeres.

Si bien López Moya centra su trabajo en la representación situada del “hombre cabal”, para señalar el proceso de la construcción de la masculinidad en los tojolabales de K’ax Uk’um de Las Margaritas, al entenderlas como construcciones situadas reconoce que no hay un modelo único de masculinidad, ya de acuerdo a las estructuras sociales y épocas históricas las masculinidades pueden diferir significativamente. Siguiendo a López Moya (2018):

Ser un hombre no es un atributo natural o una esencia que los cuerpos de los varones portan, sino un conjunto de prácticas incorporadas y de valores sociales y culturales inscritos en las estructuras sociales y en las relaciones intersubjetivas (Bourdieu 1996 [1990]). (Moya, p.113)

En ese sentido el presente trabajo no pretende dar por sentado lo que debe entenderse por hombre o mujer, ya que se entiende que al igual que cualquier otra construcción social la masculinidad no es fija, sin embargo, se busca exponer la dinámica entre el género y el poder social, abordando al género como una forma de ordenamiento social anclada a distinciones sexuales.

De esta forma se entiende al género como un producto socialmente construido, como una categoría impuesta que estructura las acciones y la vida social de los individuos mediante diferenciaciones, desigualdades y relaciones de poder, y a la masculinidad como una configuración de práctica

social que se constituye de acuerdo con las expectativas de los grupos de socialización de cada sujeto (familia, salón de clases, comunidad, etc.).

De acuerdo con López moya (2018) “El estudio de las construcciones genéricas debe contemplar la relación entre la masculinidad y los procesos de cambio sociopolíticos, y de transformación de instituciones como el matrimonio, la familia, las comunidades, el trabajo” (p.119). Asimismo, es necesario considerar las representaciones de masculinidad hegemónicas o normativa y subordinadas como referentes sustanciales en las relaciones de los varones y su búsqueda de reconocimiento como “hombres”.

### ***1.2.1. Prácticas de género y representaciones de masculinidad***

De acuerdo con Connell (1997) es necesario entender a la masculinidad desde la posición en las relaciones de género, así como desde las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura (1997, p.35). Por lo que en este apartado se describe la manera en la que se entienden a las prácticas y representaciones de masculinidad, a partir de las ideas de Connell (1997), Stuart Hall (2010) y Le Breton (2002).

Retomando a Connell (1997) el “género es una manera de estructurar la práctica social en general” (p.38). De forma que las prácticas designan a todo tipo de actividades sociales, asimismo plantean disposiciones para actuar según la estructura social del contexto al que se pertenece, ya que son el resultado de distintas resoluciones históricas que moldean la forma de actuar en sociedad y cuyo nivel de ejecución da muestra de la experiencia de sus integrantes, y que es posible resumir en: el cómo se aprende a realizar cualquier actividad.

Stuart Hall (2010) nos recuerda que no hay práctica social fuera de la ideología, ya que se constituyen dentro de un dentro de un juego entre el significado y la presentación, pudiendo también ser representadas. Sin

embargo, el que las practicas sociales se enmarquen en lo discursivo, no significa que sean únicamente discurso.

En ese sentido las practicas sociales se efectúan e interpretan en relación a lo que se cree, por lo que suelen ser una manifestación del marco de sentido predominante, que trasmiten y dan cuenta de la importancia de dicha predominancia o dominio, por lo que de manera coloquial las practicas puede ser representadas, como: “aquí se hacen así las cosas”, o “ese si es un hombre o mujer”, de acuerdo a lo bien que encaja el actuar de un hombre o de una mujer con la idea dominante que se tenga de su género.

Las prácticas sociales no se generan de forma espontánea, en cambio se construyen y reproducen en la dinámica de las interacciones sociales, bajo un marco de referencias de significados contextuales. De esta manera se opta por entender que las prácticas y representaciones distintivas de un modelo local de masculinidad, son construcciones sociales genéricas que determinan las maneras aceptadas de actuar en contextos determinados, en relación a la configuración de género de los sujetos sociales.

Al ser una expresión del conocimiento adquirido a lo largo de nuestras vidas, las prácticas sociales nacen y se trasmiten mediante la interacción simbólica y corporal de las personas, siendo el cuerpo humano el principal receptor y emisor de ese conocimiento.

Le Breton (2002) señala que del cuerpo nacen y se reproducen los significados que fundamentan la existencia individual y colectiva; constituyendo el eje de la relación que las personas tienen con el mundo, el lugar y el tiempo... ya sea como emisor o receptor, el cuerpo constantemente produce significado, insertando al ser humano en espacios sociales y culturales determinados.

De forma que, mediante el cuerpo, las personas internalizan y exteriorizan el conocimiento adquirido a partir de la interacción social, por lo que al hablar de prácticas sociales y sobre todo de prácticas de género, es necesario asumir que también se hacen referencia a prácticas corporales.

El cuerpo, entonces forma parte primordial en el proceso socialización del género, Le Breton (2002) argumenta que, mediante su corporalidad, las personas hacen del mundo la medida de su experiencia, transformándola en un tejido familiar y coherente, disponible a su acción y permeable a su comprensión.

Entonces, las prácticas de género se constituyen mediante la interacción de los cuerpos alrededor de ideas abstractas sobre el deber ser de hombres y mujeres, cuyos significados aun cuando no son fijos, se construyen sobre un marco cultural dominante.

Si bien las violencias y las expectativas en cuanto a la actividad sexual son factores que pueden tipificar a sus masculinidades, manifestando que existen ciertas prácticas sociales entre jóvenes que de cierta manera caracterizan el comportamiento socialmente aceptado de la masculinidad; sin embargo, las prácticas violentas y las expectativas sobre la sexualidad entre varones no se generan de forma espontánea, en cambio se construyen en el marco de las relaciones sociales, durante el proceso de socialización mediante el cual los sujetos interiorizan las maneras socialmente aceptadas.

Retomando a R.W. Connell (1997) “cuando hablamos de masculinidad y femineidad estamos nombrando configuraciones de prácticas de género” (p.35). De manera que al hablar de prácticas y representaciones de género hago referencia a las acciones e ideas de los sujetos atravesados por su condición genérica corporizada de femenino y masculino en un contexto social determinado.

En ese sentido, las representaciones sociales según Banchs (1986) como forma de conocimiento propio a las sociedades bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas, albergan en sus contenidos la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad, por lo que resultan de gran utilidad para comprender los significados y formas de interpretación que las personas utilizamos en el manejo de objetos en nuestra vida inmediata (p.39).

Las representaciones sociales son construcciones que designan formas de pensar, formadas a partir de los procesos de socialización. Hall (2012) señala que las representaciones son una parte esencial del proceso mediante el cual se produce y se intercambia el sentido entre los miembros de una cultura. Según el autor, en un uso común, presentar significa usar el lenguaje para decir algo con sentido sobre el mundo, o para representarlo de forma significativa para otras personas (p.447).

Las representaciones sociales de masculinidad como producto de las prácticas de la interacción social, son construcciones significativas que resguardan y reproducen el sentido de los modelos predominantes de masculinidad en determinados contextos.

En ese sentido, las representaciones de masculinidad están entrelazadas en la vida cotidiana y las relaciones entre hombres y mujeres se encuentran atravesadas por estas. Desde el “hombre cabal” de los tojolabales de K’ax Uk’um, hasta la “masculinidad épica” presente en las producciones cinematográficas de distintas culturas como la estadounidense, las representaciones masculinas fomentan la asociación del varón a roles y prácticas específicas, como ser proveedor de familia o practicar un oficio relacionado con el uso constante de la fuerza física, así como ocupar puestos de liderazgo en el ámbito político y profesional.

La masculinidad por lo tanto al igual que la femineidad tiende a ser estereotipada, bajo representaciones de género que manipulan los límites del comportamiento de mujeres y varones, en favor de estandarizar las vidas de las personas bajo un determinado orden cultural. Para Hall (2012) los estereotipos reducen, esencializan, naturalizan y determinan la “diferencia”, por lo tanto, la estereotipación es parte del mantenimiento del orden social y simbólico.

Bajo ese marco, fue necesario para los fines de esta investigación ahondar en el papel de los estereotipos como una forma de ejercer poder sobre los cuerpos sexuados en capítulos siguientes. Asimismo, continuación, se abordará los conceptos de masculinidades hegemónicas y

subordinadas, con el fin de plantear un marco de referencias sobre las representaciones estereotípicas que recaen de manera cotidiana en los cuerpos de los hombres durante sus vidas.

#### *1.2.1.1. Masculinidades hegemónicas y subordinadas*

Bourdieu (2000) señala que los hombres al igual que las mujeres también están siendo prisioneros y víctimas de las representaciones dominantes de masculinidad. pues las posiciones de género dominantes se construyen a partir de la diferenciación y subordinación.

Si bien los varones están expuestos a las representaciones masculinas de manera constante, ciertos periodos de sus vidas pueden llegar a ser sustancialmente más significativos, bajo esa premisa los jóvenes durante el la etapa de crecimiento fisiológico y experiencial que comprende el periodo de la educación secundaria se enfrentan a estereotipos que los reducen y clasifican de acuerdo a rasgos físicos y al cumplimiento de estándares estéticos y de conducta.

López Moya (2018) señala que la identidad masculina simbólicamente dominante se produce a partir de contrastes y distinciones, especialmente frente a quienes no alcanzan el ideal masculino o mediante el rechazo de todo aquello que pueda feminizar a un hombre.

En ese sentido, no es del interés de este trabajo ejercer clasificaciones sobre las masculinidades del contexto escolar en el que se trabajó, en relación a lo bien o mal que cumplen con los estándares de sus grupos sociales, sin embargo, debido a que los criterios de masculinidad tienden a estar enraizados a estereotipos históricos que tipifican a todos los hombres, se hizo necesario, abordar los conceptos de “masculinidades hegemónicas y subordinadas” como un referente que permita denominar el conjunto de criterios y tipificaciones que recaen sobre las masculinidades como formas de señalar las aspiraciones a las que los varones joven debe alinearse.

Ceballos Fernández (2012) sostiene que la masculinidad hegemónica, es asumida como un criterio para valorar otras formas de vivir la

masculinidad, funcionando como el patrón por cual todos los varones son comparados, por lo que a partir de este referente masculino se tiende a tipificar o a distinguir a los hombres, por medio de asociación a grupos o mediante el uso de estereotipos.

De manera que las masculinidades hegemónicas se reproducen en la vida cotidiana a partir de prácticas y representaciones mediante las cuales se interiorizan como criterios normativos que regulan la vida de los varones, como el ser fuerte, valiente y por lo tanto estar dispuesto a considerar necesario el uso de la violencia física como un medio para afrontar los conflictos de la vida diaria.

Si bien dentro de la dinámica cotidiana de las relaciones sociales muchos varones pueden verse favorecidos por ciertos aspectos de las representaciones dominantes de masculinidad, no es fácil negar que muchos otros se ven en condiciones desfavorables por no cumplir con los estándares de la masculinidad en sus contextos.

De acuerdo R.W. Connell (1997) un claro ejemplo de masculinidades subordinadas a lo largo de las sociedades modernas son las masculinidades gais, sin embargo, no tendría por qué ser la única, ya que los heterosexuales también tienden a ser expulsados de los círculos de legitimidad, por ejemplo, debido a carecer de un aspecto dominante relacionado con la fuerza física o al carecer de pareja femenina al llegar a una edad determinada.

La diferenciación y subordinación de género son elementos fundamentales para la pertenencia de grupos sociales cuyos lazos giran en torno a las representaciones dominantes, por lo que la exclusión es una práctica inherente en las relaciones de muchos varones que buscan conseguir y preservar el reconocimiento tanto de las mujeres, como del resto de hombres con los que comparten espacios, como el laboral o el académico.

De manera que las masculinidades subordinadas son aquellas que incumplen socialmente con los estándares determinados por la

representación dominante de masculinidad en determinado contexto y que usualmente son relacionadas con la feminidad.

En ese sentido, tanto las representaciones dominantes como subordinadas se construyen de manera cotidiana en el marco de las relaciones sociales mediante prácticas diferenciadoras y excluyentes, asimismo las representaciones genéricas se producen y reproducen enmarcadas en relaciones de poder y tensión, acompañadas de procesos sociopolíticos, haciendo de la diferenciación y subordinación de género elementos que forman parte importante en la reproducción de los grupos sociales (Moya, 2018).

Dichos procesos se desarrollan a lo largo de la vida de los varones, por lo que la adopción y cumplimiento de los criterios normativos de la masculinidad hegemónica local, determina su nivel de integración en ciertos grupos y les permite generar relaciones a partir de similitudes y diferenciaciones.

Para Ceballos Fernández (2012) los jóvenes, preferentemente los adolescentes interpretan la identidad de género masculina respetando la construcción normativa de la masculinidad, de manera que componen el sentido masculino en relación a una serie de indicadores que perpetúan la segregación del género y la visión dominante masculina.

Según la autora la masculinidad dominante alberga una visión de género reduccionista de lo masculino que, al ser entendida como una oposición a la femineidad, condena tanto a lo masculino como femenino a ser comprendidas dentro de la vida diaria como realidades duales, cuyas fronteras deben ser demarcadas para evitar el peligro de que ambas rebasen las prescripciones de género asignadas.

En ese sentido durante su juventud los varones están inmersos en un proceso de asimilación de las prescripciones genéricas, que, si bien pueden ser transformadas, son elementos sustanciales en sus relaciones diarias, de manera que en ciertos espacios como los escolares es posible visibilizar las distinciones y exclusiones inspiradas por estereotipos de género, los cuales

cuentan con la cualidad de trascender a la vida adulta como patrones de conducta o roles sociales mediante los cuales los varones buscan el reconocimiento de sus grupos y comunidades.

Si bien las diferencias biológicas pudieron encausar la división sexual del trabajo que hizo posible la dominación de un sexo, sobre todo al establecer una repartición de ciertas tareas y funciones sociales, en la actualidad esto ya no tiene vigencia (Lamas,1996) por lo que la división genérica y la primicia de ciertos criterios que buscan definir la masculinidad de manera homogénea están ampliamente ligadas a los intereses materiales y simbólicos de los grupos sociales a los que pertenecemos, como es el caso de la familia, el grupo escolar o la comunidad religiosa.

Entiendo a la masculinidad hegemónica como un conjunto de criterios locales e históricos mediante los cuales se implanta una noción generalizadora del deber ser de los varones, con la que se busca valorar y regular el comportamiento de cada uno de ellos, no es posible desestimar, la repercusión de tales criterios en el desarrollo social de las personas, que de manera cotidiana interiorizan y reproducen distintas prácticas y representaciones alineadas a las demandas normativas de sus grupos sociales, siendo la escuela secundaria un espacio en el que esos grupos pueden converger en cierto grado.

Con el interés de profundizar en las interacciones sociales y en el intercambio de significados alrededor de la construcción de estas masculinidades situadas en el contexto periférico de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, se abordaron los presentes referentes teóricos como un recurso para guiar el quehacer investigativo hacia las prácticas y representaciones que contribuyen en la construcción cotidiana de las masculinidades.

En ese mismo tono, se aborda el concepto de juventud como categoría conceptual que me permitió considerar la posición que ocupan los varones en el contexto de la investigación.

### 1.3. La juventud como jerarquía social

Con el fin de adoptar una categoría que me permitiera designar a los sujetos de esta investigación en relación a la posición social que ocupan como varones tanto en la comunidad como en el contexto escolar, opte por la categoría de juventud partiendo de la idea de que la juventud y la vejez no están dadas, ya que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos (Bourdieu, 2002). De manera que principalmente –retomo a Pierre Bourdieu (2002)– para dilucidar a las categorías de jóvenes y juventud:

Cuando digo jóvenes/viejos, entiendo la relación en su forma más vacía. Siempre se es joven o viejo para alguien. Por ello las divisiones en clases definidas por la edad, es decir, en generaciones, son de lo más variables y son objeto de manipulaciones...Lo que yo quiero señalar es que la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos. Las relaciones entre la edad social y la edad biológica son muy complejas. (Bourdieu, 2002, p.164)

Bourdieu (2002) argumenta que la juventud está sujeta a las divisiones y jerarquías sociales de cada contexto, si bien, la edad biológica tiende a ser un determinante para identificar la juventud, el rango de edad para ser aceptado socialmente como joven o como viejo puede variar según las características o demandas del contexto social.

Siguiendo a Bourdieu (2002), la diversidad de edades plantea que siempre se es más joven o viejo para otros, pero la juventud también funciona como una jerarquía social, donde los más jóvenes son aquellos con menor dominio de las prácticas sociales, por lo que para ser aceptados como adultos o en este caso como “hombres”, necesitan demostrar su destreza y compromiso en las estructuras que configuran a la sociedad, por ejemplo, al obtener trabajo estable, matrimonio e hijos. En relación a eso Maricruz Castro (2009) agrega que:

El aprendizaje del individuo en su proceso de socialización, la aceptación de las reglas que asignan significados determinados al género femenino y al masculino, la legitimización obtenida en función del respeto de esas reglas, ponen el acento en la preexistencia de un conjunto de significados que el sujeto va adquiriendo, en un sistema parecido al de castigos y recompensas, desde su nacimiento. (p.113)

En ese sentido, la adopción y reproducción de las prácticas sociales de género se constituye a partir de la configuración mediante las cuales los jóvenes son socializados hacia modelos o representaciones de masculinidad, moldeado a partir de los intereses y creencias de los grupos sociales. Zygmunt Bauman y Tim May (2016) en el marco de la sociología posmoderna se refieren al proceso de socialización de la siguiente manera:

Estamos socializados — transformados en seres capaces de vivir en sociedad— mediante la internalización de las presiones sociales. Estamos en condiciones de vivir y actuar en un grupo cuando hemos adquirido las destrezas para comportarnos de un modo aceptable y consecuentemente somos vistos como capaces de soportar la responsabilidad de las propias acciones. (p.29)

De tal manera que mediante las prácticas de socialización los sujetos pueden aprender las formas de actuar aceptadas por los grupos sociales a los que pertenecen, con lo que podrían ser reconocidos como sujetos aptos para el grupo.

Bajo el concepto de juventud, se buscó profundizar en las prácticas mediante las cuales los varones de la esta secundaria construyen sus masculinidades en relación a la posición que ocupan en su proceso principalmente en el contexto escolar, como un espacio de socialización al género.

De esta manera fue posible considerar a estos varones dentro de una estructura social donde su posición como jóvenes constituye el momento en la que se encontraban hacia su recorrido para obtener el reconocimiento de sus grupos como hombres, al momento de realizar esta investigación. Asimismo, la categoría de jóvenes permite profundizar en la construcción de estas masculinidades en el marco de los procesos globales que se viven en la actualidad inducidos por el sistema económico capitalista. De acuerdo con Susana Reguillo (2000):

El mundo se achica y la juventud internacionalizada que se contempla a sí misma como espectáculo de los grandes medios de comunicación, encuentra paradójicamente, en una globalización que tiende a la homogenización, la posibilidad de diferenciarse y, sobre todo,

alternativas de pertenencia y de identificación que trascienden los ámbitos locales, sin negarlos. (p.28)

En el tono de esas ideas, no es posible hablar de jóvenes sin considerar tanto los procesos de globalización como los consumos culturales, ya que suponen un marco de referencias imprescindible para entender cómo se construyen las masculinidades en los tiempos de la hegemonía económica del capitalismo.

En ese sentido, se hizo necesario manifestar en este trabajo lo entendido como prácticas de género y representaciones de masculinidad, con el fin de ajustar a categorías de análisis lo que los varones hacen en relación con lo que piensan acerca de ser hombres.

### ***1.3.1. La secundaria como periodo de socialización a la masculinidad***

Si bien el proceso de socialización se desarrolla a lo largo de la vida de las personas, ciertas etapas como el de la educación secundaria constituyen un periodo sumamente importante en la constitución de género de las personas.

En ese tono, Daniela Rivarola (2019), al referirse a la construcción de masculinidades en los contextos argentinos de educación media superior señala que “la escuela no es neutra respecto a los patrones de género, en cambio es una de las instancias de socialización mediante la que se transmiten de manera directa e indirecta estereotipos de género enfocados en el deber ser de mujeres y hombres” (pp. 1-5).

Pasar del periodo de la educación primaria al de la secundaria conforma un momento importante de distanciamiento a la infancia. Las etapas escolares se distinguen por ritos de paso (Kellzer y Rodríguez, 2003) la escuela al no ser neutra representa un proceso en que los varones se acercan cada vez más al punto en que deben demostrar ser alguien para sus grupos de socialización.

Asimismo, dicha etapa constituye un periodo de asociación a ciertas prácticas que se relacionan con el paso a la adultez, como el comienzo de la vida sexual, el consumo de alcohol y tabaco, y el uso de drogas, las cuales suelen presentarse como pruebas que los varones jóvenes deben cumplir para ser reconocidos por el resto de varones.

De manera que la escuela secundaria cumple con un rol como espacio para las relaciones de género, asimismo, presenta a los varones las pautas para una vida adulta. De acuerdo con Connell (2003):

Para un gran número de varones, especialmente de clase-media, las escuelas son el contexto institucional de mayor importancia en sus años adolescentes. Como otras instituciones, las escuelas tienen regímenes de género definidos, incluyendo una marcada división del trabajo por género entre profesores y el resto del personal, así como divisiones de género en el curriculum (p.62).

La escuela secundaria como institución del Estado y periodo de socialización presenta a los varones jóvenes una serie de disposiciones enfocadas en el deber ser de hombres y mujeres, haciendo énfasis en la perpetuación de los roles de género, de forma que al varón se le interiorizan valores y metas correspondientes con el ser un adulto productivo para su contexto social, por ejemplo, adoptando la necesidad de formar una familia y conseguir empleo.

Por otro lado, gracias a los procesos de globalización es posible considerar que en los contextos de la educación secundaria se gestan distintas construcciones de masculinidad, sin embargo, las diferentes masculinidades no suelen compartir espacios, ya que suelen presentarse relaciones concretas, como jerarquías, exclusiones y en ocasiones tolerancia (Connell, 2003).

De manera que la escuela secundaria suele constituir un espacio donde los varones se prueban a sí mismos en busca de que se les reconozca en algún punto como hombres, por lo que aquellos que cumplen con los estándares impuestos por los roles de género predominantes tienden a escalar en mayor medida en la jerarquía social del espacio escolar, que

quienes por alguna incumplen con las representaciones de masculinidad predominantes.

Ezzatti (2009) señala que las representaciones de masculinidad en el contexto escolar tienen un denominador común. Tanto estudiantes y profesores tienen una imagen social de la masculinidad como agresiva y violenta a través de la fuerza física, fomentando en el varón joven un perfil de masculinidad hegemónica.

De igual manera, Ezzatti (2009) argumenta que, si bien es posible que las personas ubiquen cambios en la masculinidad, la imagen masculina suele estar centrada en dos polos, la de masculinidad dominante del macho agresivo y la masculinidad excluida, la cual es usualmente asociada con la homosexualidad. En palabras de Ezzatti “Las otras masculinidades en la enseñanza secundaria se vuelven invisibles para la cultura educativa en general” (p.102).

De manera que en la escuela secundaria como espacio de socialización no solo no es neutral, también influye en los procesos de diferenciación y segregación de género, reforzando estereotipos y patrones tanto en mujeres como varones, así como impulsa la división y jerarquización entre los mismos varones.

Bajo todas estas ideas es posible resumir que la escuela secundaria representa a los varones jóvenes un espacio heterogéneo de socialización a la masculinidad, donde si bien es posible ubicar distintas construcciones de identidades masculinas, estas se encuentran enmarcadas en una dinámica de prácticas y representaciones que impulsan los modelos predominantes de masculinidad asociados con el uso de las violencias y el sexismo, desencadenando alianzas y exclusiones basadas en el cumplimiento de estándares relacionados con la vida adulta del varón y su supuesto rol en la sociedad.

### **1.3.2 Agencia: estructura y poder**

Para terminar este andamiaje conceptual, se retoman principalmente las ideas de Sautu (2014), Gadea (2018), Hall (2010) y Castells (1996) para dar cuenta de lo que se entiende por agencia, estructura y poder, con el fin de complementar las referencias teóricas que permitan el análisis sobre la construcción de las masculinidades abordadas.

La importancia de dar cuenta de los conceptos previamente mencionados, se basa en contar con los recursos teóricos para abordar la capacidad de las personas por cambiar o abonar al cambio de su entorno, así como la red de relaciones y significados sobre la cual se desarrollan y los lazos que sostienen dichas redes.

En ese sentido Sautu (2014), argumenta que la agencia denota la capacidad de los actores sociales para interpretar su mundo, elegir cursos de acción, así como desarrollar comportamientos e interacción social, mientras que la estructura, en el tono del Interaccionismo simbólico, expresa las condiciones en las cuales se desarrolla la acción social y la interacción social, que los sujetos incorporan significativamente en sus interpretaciones y comportamientos.

Por lo que, al hablar de agencia, se hace referencia a la capacidad de estos jóvenes por construir sus masculinidades interpretando su mundo, eligiendo cursos de acción, así como desarrollando estrategias para corresponder o cambiar su entorno, el cual manifiesta las condiciones en las que desarrollan sus vidas.

Mientras que las condiciones materiales y simbólicas que rigen la actualidad están construidas en el marco del sistema capitalista regente, los procesos de la globalización contemporánea y los rasgos culturales propios de cada población, como un tejido que constituyen nuestra estructura social regente.

Como se señaló en el capítulo 1.1.1. las representaciones de masculinidad en tiempos del capitalismo globalizante siguen siendo fuertemente influenciadas por una diferenciación que menoscaba e

instrumentaliza a lo femenino. Bajo esas condiciones los jóvenes de secundaria pueden verse bombardeados cotidianamente por mensajes que plantean sus posiciones de género como universales e inapelables.

Sin embargo, no es posible negar que los estudios feministas y Queer han abonado históricamente a que el tejido estructural en la actualidad contenga elementos que impugnan la consigna de entender a lo femenino y masculino como posiciones desiguales inalterables.

En ese tono, coincido con Sautu (2014) al afirmar que, en el marco de las condiciones estructurales de clase, la agencia se hace evidente en el flujo del tiempo. Ya que según la autora es un rasgo dinámico conformado socio-históricamente a lo largo de las experiencias de vida, profundamente infundidas por la pertenencia a clases sociales.

Asimismo, Sautu señala que la estructura social se crea a partir de las actividades humanas, las practicas socio-estructurales plantean márgenes y proveen tanto recursos como oportunidades para el funcionamiento y desarrollo de las personas. Si bien la estructura social impone restricciones, de igual manera genera recursos y oportunidades, siendo la agencia la capacidad social y relacional, de moldear las circunstancias de la vida propia a partir de las relaciones sociales (Emirbayer & Mische, 1998, como se citó en Sautu 2014).

En ese sentido la estructura social funciona como un marco de márgenes y referencias que orienta la actividad humana, mientras que la agencia se muestra como la capacidad interactiva por moldear las condiciones estructurales en el flujo del tiempo, dicha transformación constituye un proceso histórico de relaciones de poder que engloban disputas históricas y generacionales por generar nuevas formas de entender el mundo.

Por su parte, Gadea (2018), plantea que derivado de la interacción propia con los otros, emerge un “orden simbólico” en la forma de un sistema de significaciones sociales preexistentes. En el que los individuos comprenden que también están insertos en formas institucionales

históricas, como la familia o el patriarcado, instituyéndose como sujetos en absoluto ingenuos en aquel ordenamiento de la realidad, por lo que el autor invita a comprender que los individuos se presentan como significantes que traducen el “orden simbólico” generado de toda interacción social, y, en consecuencia, formando parte de las relaciones de poder que sostienen ese ordenamiento.

Ese orden simbólico se presenta como una estructura de sentido que proporciona tanto márgenes como vías de acción en relación al contexto o grupo social que se ocupa. Si bien las personas estamos sujetos a ese ordenamiento, como un marco de referencias mediante el cual interactuamos, su interiorización y externalización se produce a partir de un proceso de interpretación cotidiana, que nos permite orientarnos dentro de ese mismo marco de sentido, lo que posibilita su paulatina innovación o reconfiguración a medida que nuestras interacciones lo reinterpretan y cuestionan.

Cabe aclarar en este punto, que, para fines de este trabajo, simpatizo con Roca Jusmet (2010) al entender a los símbolos o lo simbólico como un sistema lingüístico mediante el cual se generan las significaciones, así como que el significado tiende a ser tanto ambiguo como cambiante, siendo establecido por el criterio de los que ejercen el poder cultural y los criterios de lo que es correcto y de lo que no, pero que de ninguna manera son principios absolutos o irrevocables, sino que son construcciones sociales derivadas de relaciones de poder históricas.

Los estudios en relación al género han proporcionado a lo largo de décadas recursos que permiten cuestionar el orden simbólico que subalterna a lo femenino a lo masculino, lo que ha repercutido en que ese cuestionamiento en la actualidad sea una constante que busca ser mitigada por los sectores más conservadores de la sociedad, así como en el necesario cambio o adopción de políticas públicas que medianamente subsanen la posición desfavorable que se la atribuido históricamente a las mujeres y a todo lo que se pueda considerar como femenino.

### 1.3.2 1. *El ejercicio del poder*

Como se ha sugerido la agencia y la estructura se constituyen en el marco de diversas relaciones de poder, Hall (2010) señala que el poder no solo constriñe y evita; también produce nuevos discursos, nuevas clases de conocimiento como el orientalismo, nuevos objetos de conocimiento como el oriente, así como configura nuevas prácticas e instituciones como la colonización y el gobierno colonial. asimismo, aludiendo Foucault, Hall señala que el poder circula.

El poder, por lo tanto, puede circular a lo largo del tiempo, a partir de las disputas culturales y generacionales, estableciendo tanto nuevas formas de entender el mundo, como de interactuar en él, sin embargo, este no deja de establecerse a partir de relaciones asimétricas, en las que se subordina aquello que se considera diferente, y se busca corregirlo o excluirlo en la medida en la que no cumpla con los intereses de los sectores sociales hegemónicos.

Para Castells (1996), el poder es un proceso fundamental de las sociedades, es la capacidad relacional que permite a actores sociales influir de manera desigual en las decisiones de otros actores sociales, de manera que se favorezcan los intereses y valores de los actores que poseen el poder, el cual se ejerce por coacción o por su posibilidad, así como mediante la construcción de significados. Por ende, las relaciones de poder son enmarcadas por la dominación, la cual reside en las instituciones de nuestras sociedades.

Las instituciones sociales como la familia, la escuela o el Estado sustentan su cohesión mediante la reproducción de representaciones jerárquicas que establecen y reafirman la posición de cada uno de sus integrantes. En la familia, muchas veces los padres pueden reafirmar la posición de los hijos y de los jóvenes como un sinónimo de incapacidad en la medida en la que les permite orientarlos hacia lo que consideran es lo correcto dentro un marco propio de valores.

La escuela y el Estado por su lado, buscan estandarizar la vida de las personas en relación a proyectos como la nación, para lo cual hacen uso de mecanismos que constriñen el comportamiento y aspiraciones de quienes se encuentran bajo su resguardo. Mientras la escuela emplea uniformes para regular la posición de género de los jóvenes, el Estado del cual deriva, tiende a reprimir mediante instituciones de seguridad cualquier protesta que ponga en tela de juicio el orden establecido, asimismo plantea los planes escolares en relación al posicionamiento económico, político y cultural de sus dirigentes.

En esta investigación se visualizan principalmente dos tipos de poder, el poder disciplinar y el poder por representar. Retomando a Hall (2010) el poder disciplinario acuñado por Foucault, tiene como objetivo producir al humano para ser tratado como un cuerpo dócil, para lo cual sitúa cada aspecto de las vidas de las personas bajo el control y disciplina estricta de los regímenes administrativos y el conocimiento de los profesionales proveído por las “disciplinas” de las ciencias sociales.

En la escuela secundaria, el poder disciplinario recae en los estatutos escolares y es ejercido por trabajadores administrativos, pero sobre todo por los docentes, quienes son poseedores de las credenciales y la experiencia que los acreditan como aptos para reproducir las prácticas y discursos propios de los modelos educativos contemporáneos, los cuales tienden a incluir pautas disciplinarias para la diferenciación de género entre estudiantes, como en el uso de uniformes y estilos de cabello específicos tanto para mujeres como para varones.

Sin embargo, este tipo de poder no actúa de forma independiente, a nivel secundaria la diferenciación entre hombres y mujeres esta considerablemente marcada por la manera en la que se representan simbólicamente los procesos fisiológicos por los que atraviesan los jóvenes durante la pubertad.

En ese sentido, Hall (2010) también plantea que el poder no debe entender únicamente en términos de explotación económica o de coerción

física, sino además en términos culturales o simbólicos, incluyendo el poder por presentar a alguien o algo de cierta manera dentro de cierto “régimen de representaciones”, siendo el estereotipo una manera de presentar ejerciendo un tipo violencia simbólica, ya que clasifica a las personas según una norma y construye al excluido como “otro”.

Estereotipar por lo tanto suele ser un ejercicio de poder, con el que se señalan los márgenes de lo “normal”, se reduce la complejidad de las vidas humanas a características asociadas con la condición física, la clase social o el género y se les ubica en los límites de lo socialmente aceptado.

Con la estereotipación se somete y se justifica la exclusión mediante el señalamiento de fronteras simbólicas que encasillan a las personas a universalizaciones despectivas. En cuestiones de género, los estereotipos relacionados con ser hombre o ser mujer tienden a constreñir el desenvolvimiento social a directrices basadas en las diferencias fisiológicas. De forma que la constante asociación que el hombre recibe como principal poseedor de la fuerza física, es una representación estereotípica que despoja a la mujer de su capacidad física y encasilla a ambos a “funciones” sociales y económicas desiguales.

En ese marco, la escuela secundaria al comprender una etapa de cambios fisiológicos que representan el tránsito hacia la madurez sexual, es un periodo de socialización ampliamente ordenado por el poder disciplinar ejercido principalmente por los agentes administrativos y el poder por representar que residen en la estereotipación.

De manera que si bien la estructura simbólica en la escuela secundaria se regula por medio de la orientación de quienes ostentan el poder administrativo, también se regula en la participación de cada uno de sus integrantes mediante el uso de estereotipos, en ese sentido la regulación del género en los jóvenes estudiantes de secundaria es una constante en la que convergen ambos estos tipos de poder, con los que tanto hombres como mujeres buscan ubicar y ubicarse socialmente en extremos opuestos relacionados con sus cuerpos sexuados, con el fin de corresponder a un

marco de sentido hegemónico que plantea posiciones sociales específicas y asimétricas para cada uno.

## **CAPÍTULO 2. MACROCONTEXTO Y MICROCONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

Ya que esta investigación se centra en las relaciones de poder en torno a las prácticas de socialización a la masculinidad en jóvenes de secundaria, me es necesario plantear las implicaciones del entorno cercano de los sujetos que este trabajo aborda, asimismo no me es posible dejar de lado el conjunto de circunstancias socioculturales del entorno general en el que se ubica tanto este trabajo como los sujetos implicados en el.

En ese sentido apelando al contextualismo radical de Lawrence Grossberg, se busca presentar una revisión de los contextos en los que es posible ubicar a la población juvenil mexicana, asimismo es necesario considerar el escenario nacional en relación al reconocimiento y emergencia de distintos tipos de masculinidades.

En el marco de esas ideas también se hace necesario considerar la influencia de las tendencias de las industrias culturales contemporáneas como reproductoras de representaciones de género enfocadas en la correspondencia al sistema económico imperante. De manera que sea posible ubicar al contexto específico de esta investigación en un macrocontexto que brinde un panorama sociopolítico sobre las circunstancias en las que desarrolla las realidades de los jóvenes de esta secundaria.

De manera que sea posible describir el contexto específico de la investigación para dar cuenta de sus implicaciones en las relaciones de poder que articulan las prácticas de socialización a la masculinidad, abordando a la comunidad como espacio de socialización, Las prácticas laborales enmarcadas en una dinámica que refleja una constante división género, que busca corresponder tanto las demandas de un contexto económico específico, como las de las representaciones locales de género.

## **2.1. Contexto juvenil y panorama de la masculinidad en México**

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda realizado en 2020 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) la población mexicana que puede clasificarse como joven constituye al menos un 30% del total de habitantes en el país, resolución derivada de una muestra de 37.8 millones de personas de 12 a 29 años.

El margen de edades para el estudio del INEGI presenta como sustento la ley del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE), cuyas funciones están orientadas en personas con los rangos de edades previamente mencionados, asimismo clasifica a los jóvenes como “un potencial humano que los hace formadores de cambios sociales y actores estratégicos para el desarrollo de nuestra sociedad” (IMJUVE, 2022).

Si bien la clasificación de ser joven bajo el marco legal y demográfico mexicano parece estar ligada a rangos de edades y a la expectativa de progreso hacia un bien común que yace sobre la juventud, la condición de ser joven en contextos complejos y globalizados no se reduce a dichos preceptos, sin embargo tampoco es recomendable descartar sus implicaciones, ya que “hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye una manipulación evidente” (Bourdieu, 1994).

En ese sentido se hace necesario pensar a la juventud “como construcción sociocultural históricamente definida” (Valenzuela, p.2. 2015), al ubicarla en una condición que se enmarca en las relaciones de poder de contextos situados o específicos.

Por su parte, Rosana Reguillo desde su trabajo en torno a la categoría analítica de la condición juvenil, en la que busca abordar a la juventud como “como el conjunto multidimensional de formas particulares, diferenciadas y culturalmente “acordadas” que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los/las jóvenes...” (2010),

plantea una perspectiva que hace posible visibilizar a las condiciones las condiciones que enfrentan hoy los jóvenes.

En ese sentido, siguiendo a Reguillo (2007) la sociedad reivindicó a los jóvenes tanto como sujetos de derechos como especialmente de consumo. Según la autora, además de la dimensión compuesta el dominio de la tecnología y la globalización, en el mundo contemporáneo las condiciones constitutivas mediante las cuales se suele configurar y clasificar socialmente a los jóvenes son: los dispositivos sociales de socialización y capacitación de la fuerza del trabajo; el discurso jurídico y la llamada industria cultural.

Siendo que los primeros dos buscan representar a los jóvenes como sujetos pasivos, cuyo fin radica en darle continuidad a los modelos asumidos, en cambio las instruidas culturales han abierto y desregularizado el espacio para la diversidad tanto de estética y ética juvenil (Reguillo,2007).

De manera que la libertad de elección de la juventud suele ser relegada a su capacidad de diferenciarse mediante los consumos culturales, sin embargo, esto ha ampliado la visibilidad de diferentes formas de vivir, evidenciando por ejemplo las distintas formas en las que se viven tanto la masculinidad como la femineidad.

Pero antes de pasar a hablar sobre la emergencia y reconocimiento de las distintas formas de vivir la femineidad y la masculinidad, es necesario hacer un breve repaso de las circunstancias en las que se vive la juventud.

Desde el análisis de los mundos juveniles, Reguillo (2013) busca dar cuenta de cinco circuitos no estáticos que dan concreción a la condición juvenil. El circuito de los inviábiles, en el que caminan jóvenes que carecen de inserción social de cualquier tipo y opciones de futuro, el circuito de los asimilados, donde transitan los jóvenes que han asumido las condiciones de mercado, el circuito de la paralegalidad, que recorren los jóvenes que han optado por el crimen organizado como forma de acceso y afirmación social, el circuito de los incorporados en el que caminan los jóvenes que gozan aún con garantías sociales y formas de inserción laboral y educativas, por

último, el circuito que transitan los jóvenes en zonas de privilegios conectados al mundo mediante un amplio capital social y cultural, asimismo los territorios juveniles están marcados por los procesos de la violencia, la migración, la tecnología y el activismo.

El esquema de Reguillo no pretende brindar una tipología de los jóvenes ni mucho menos pretende una visión estática de sus condiciones, en cambio funciona como un referente que me permite visibilizar el panorama en el que se encuentran la condición juvenil contemporánea.

Cabe mencionar que todas estas consideraciones también están atravesadas por el género, como categoría impuesta que configura las prácticas sociales de hombres y mujeres, y que en determinados contextos tiende a pautar el rol que ocupan socialmente. No obstante, como se había señalado anteriormente la interconectividad de los tiempos globalizados ha permitido la visibilización tanto de las distintas femineidades como de las masculinidades, que de igual manera no dejan de estar atravesadas por las relaciones de poder de sus contextos específicos.

### **2.1.1 Condiciones de la diversidad masculina**

Jack Halberstam en su trabajo sobre el chicozo o el tomboy en 2008, da cuenta de que la masculinidad como configuración de prácticas sociales, es encarnada por sujetos de distintos sexos, de manera que la masculinidad femenina y femineidad masculinidad, son dos referentes que nos permiten visualizar la diversidad en torno a lo masculino.

En ese sentido la diversidad de género hoy es cada vez más evidente, ya que la conexión en los tiempos de la tecnología global ha facilitado su visibilización. En México en 2021 de acuerdo con el INEGI cinco millones de personas de quince años “y más” se autoidentificaban como LGBTI+, ya sea por su orientación sexual o por su identidad de género, asimismo el 5.4% de esa población pertenece al estado de Chiapas.

De igual manera diversos apéndices institucionales del Estado dan cuenta de sus esfuerzos por corresponder el llamado a la diversidad de

género, La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) mediante su *Política de igualdad de género, no discriminación, inclusión, diversidad y acceso a una vida libre de violencia 2020-2024*, manifiesta un posicionamiento que aboga por una institución incluyente y libre violencia, y que se sustenta en Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación (2018), que busca amparar a todo mexicano ante cualquier tipo de discriminación. Asimismo, la Suprema Corte de Justicia de la Nación en 2017 falla a favor de que los datos de identificación de los mexicanos concuerden con su identidad sexual y de género:

La identidad de género es un elemento constitutivo y constituyente de la identidad de las personas, por lo que su reconocimiento por parte del Estado resulta de vital importancia para garantizar el pleno goce de los derechos humanos de las personas trans, incluyendo la protección contra la violencia, la tortura, los malos tratos, y los derechos a la salud, a la educación, al empleo, a la vivienda, a la seguridad social, y a la libertad de expresión y de asociación. Así, el derecho a la identidad de género se hace efectivo garantizando que la definición de la propia identidad sexual y de género concuerde con los II datos de identificación consignados en los distintos registros, así como en los documentos de identidad. (pp.2-3)

Consecuentemente, en octubre de 2022, Tamaulipas fue el último estado en sumarse a la aprobación del matrimonio igualitario, por lo que dicho derecho se encuentra contemplado en los marcos jurídicos de los 32 estados del país.

Sin embargo, esta realidad jurídica no ha permeado plenamente la realidad social, Si bien no es posible negar que la masculinidad y femineidad se viven de diversas maneras, también es difícil ignorar que en el contexto mexicano y chiapaneco perduran fuertemente diversas disposiciones inclinadas en la continuidad de los modelos locales de género, que dificultan el reconocimiento de estas diversas maneras de vivir, que pueden llegar a ser opacadas a favor de la homogeneidad o excluidas por no cumplir la norma.

De acuerdo con la encuesta sobre *Discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género (ENDOSIG)* de 2018, los 12,331

participantes dieron cuenta de distintas situaciones donde las identidades de género no normativas se enfrentan a problemas de discriminación estructural en distintos planos de la vida social: “Es muy frecuente que las personas con orientaciones sexuales e identidades de género no normativas experimenten prácticas discriminatorias de forma sistemática y cotidiana: en la atención médica, en el mundo del trabajo y en espacio común” (ENDOSIG, 2018).

Sin embargo, es de destacar que en la actualidad es posible identificar diversos recursos jurídicos que buscan dar pie al reconocimiento de la diversidad de género, en gran medida intentando dar respuesta a las demandas históricas de la ahora comunidad LGBT+TQ+, lo cual representa un fuerte antecedente para visualizar a la masculinidad fuera de las prácticas cotidianas ejercidas únicamente por varones, así como ha señalado de manera histórica la necesidad de considerar a la masculinidad desde un sentido plural.

## **2.2. Industrias culturales como instancias de socialización a la masculinidad**

De acuerdo con la encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) en 2021, al menos 24.9 millones de jóvenes mexicanos usan internet tanto para sus actividades escolares como para la capacitación laboral, asimismo las llamadas redes sociales digitales más empleadas por los jóvenes fueron WhatsApp, Facebook, Instagram, Messenger y YouTube. En el 78 % de esta población impera preferentemente el uso de la telefonía móvil. Según este mismo estudio los temas más buscados en internet suelen ir en torno a la educación, la salud, rutas viales, clima y cursos en línea.

Los datos del INEGI me permiten un acercamiento al panorama actual sobre el uso preferente de internet y las redes sociales, así como del crecimiento de la telefonía móvil como dispositivos predominantes en los jóvenes, por lo que si bien no es posible descartar que las industrias

culturales pueden hacer uso de distintas plataformas para publicitar y ofertar, como la televisión, la radio o la prensa impresa, consideró pertinente tomar inicialmente al internet y a las redes sociales como dos referentes contemporáneos en el consumo de representaciones simbólicas de masculinidades.

Los datos del estado parecen estar orientados a exponer un panorama que evidencia el uso de la tecnología con fines mayormente laborales y educativos, sin embargo, tanto internet como en las redes sociales proliferan la distribución de distintos productos, en estos es posible encontrarse con distintas producciones audiovisuales como películas, series y videoclips musicales, así como distintos géneros musicales, y distintos tipos de vestuario, los cuales siguiendo a Reguillo (2007) “constituyen hoy una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes”, por lo que como ya se ha señalado anteriormente las industrias culturales son un amplio terreno para la distribución de modelos de género usualmente basadas en representaciones tradicionales.

We Are Social una agencia de marketing online en conjunto con Hootsuite una reconocida plataforma de gestión de redes sociales, han publicado en los tres últimos años, reportes anuales sobre los contenidos más visitados en internet. De acuerdo We are Social (2022) a inicios del 2022 había 4,950 millones de usuarios de internet alrededor de todo el mundo, quienes navegaban en la red en un promedio de casi siete horas diarias.

En el caso de México, el reporte estima que en el país habían 130.9 millones de personas a principios del 2022, asimismo los usuarios de internet del país componían 96.87 millones de usuarios, lo que constituía el 74% de la población según el estudio.

De acuerdo con estos mismos datos los mexicanos pasan un promedio de ocho horas con cincuenta y cinco minutos diarios navegando en internet, siendo los seis sitios más visitados durante noviembre del 2021, la plataforma de búsqueda Google.com con 1.22 billones de visitas, la denominada red social Facebook.com con 305 millones, la plataforma de

videos Youtube.com con 259 millones de visitas, los sitios gratuitos de contenido pornográfico Xvideos.com con 188 millones y XNXX.com con 131 millones de visitas, y por último Mercadolibre.com.mx la reconocida plataforma de ventas por internet con 116 millones de entradas.

Otros datos interesantes de este informe señalan que las plataformas de social media más empleadas desde dispositivos móviles son Whatsapp, Facebook, Messenger, Instagram y TikTok. Los juegos móviles más frecuentados son Free Fire, Roblox, Candy Crush Saga, ¡Candy Crush mobile y Among US!, el videojuego con mayor número de usuarios en diversas plataformas es Fortnite, el canal de YouTube más popular es Luisito Comunica, la película más taquillera fue Fast & Furious 9, asimismo Yo soy Betty la fea fue el programa de televisión más visto vía streaming por los mexicanos.

Por su parte, las búsquedas más frecuentes en Google.com fueron el clima, el traductor del mismo buscador, Facebook, WhatsApp y YouTube. las búsquedas más comunes en esta última plataforma giraron en torno a películas en español, a música, TikTok, Grupo Firme, Terror, Minecraft, MS, Calibre 50, Santa Fe Klan, Free Fire, José José, Kimberly Loaiza y La rosa de Guadalupe.

Si bien los tres primeros sitios más visitados por los mexicanos de acuerdo con este estudio, no contradicen de alguna manera el énfasis que el Estado le otorga a las búsquedas relacionadas con el ámbito laboral y educativo, es de destacar que debajo de tres de las plataformas más consultadas en todo el mundo como, Google, Facebook y YouTube, se encuentren de manera consecutiva los sitios gratuitos de entretenimiento para adultos Xvideos y XNXX.

La pornografía elaborada como un show, construido a partir de la combinación de la exageración, por medio de la exploración de situaciones extremas y de discursos elaborados sobre el exceso, bajo una estética de realismo, y la exposición de los cuerpos y de prácticas (Díaz, 2013), Es un

referente muy común en la actualidad mediante el cual muchos varones interpretan un ideal de sexualidad.

La pornografía entonces representa uno de los consumos culturales más frecuentes en la población mexicana, su alcance en la constitución de género de los mexicanos puede ser incierto, sin embargo, sus rasgos basados en la exageración y el exceso están ligados con la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre prácticas sexuales, sobre la diversidad cultural y sobre la condición social de las mujeres.

En el marco de esas ideas las redes sociales también suelen constituir un mercado donde se ofertan distintas disposiciones de género, desde la mujer de mediana edad que comparte de manera amorosa recetas de cocina, las y los modelos que visten atuendos de tallas pequeñas para marcas como Shein, hasta la exaltación de deportistas, de actores famosos y de personajes de ficción como modelos a seguir.

El predominio de las plataformas digitales con sede E.U. como Google, Facebook, YouTube, plantea un panorama que liga la producción de contenidos en internet a los estándares comerciales y legislativos de dicho país. Por lo que si bien el contenido sexual suele ser regulado (en cierta medida) en plataformas como las redes sociales, es difícil no encontrarse con distintos estereotipos de género. De acuerdo Moreno (2017) en los perfiles de Facebook de los usuarios chiapanecos es posible encontrar que:

Existe de forma general una valorización de lo heterosexual y un desprecio por lo que separa al hombre de dicha heterosexualidad, es ridiculizada la masculinidad que es flexible ante la opinión femenina, se segrega de manera simbólica al hombre que se aleja de la masculinidad tradicional... se atribuyen adjetivos como “gay, marica, mandilón, mayate, etcétera” al hombre que se aleja del estereotipo mostrado en la categoría antes citada, por lo que se aprecia una tendencia a la homofobia. (p.93)

Por otro lado, el estudio de We are social, también indica que la música regional, así como el reggaetón, el cine de acción, los programas de televisión novelescos y los videojuegos de disparos, son consumos nada desdeñables para la población mexicana.

En el marco de esas ideas, en la actualidad no es difícil encontrar distintos registros que buscan dar cuenta de los diversos consumos de la población, las mismas Facebook y YouTube suelen publicar distintos conteos de los productos más consumidos a través de sus plataformas, esa misma situación se repite con el servicio multimedia Spotify que suele mantener un registro público de los temas musicales más escuchados por sus usuarios, o Steam plataforma digital de distribución de videojuegos para PC cuyo caso es similar a la anterior, siendo los videojuegos que usualmente ocupan la preferencia de los mexicanos, aquellos enfocados en el uso de armas como Call of Duty: Warzone, Free Fire y Fortnite (Forbes, 2021) juegos usualmente asociados con un mercado para varones.

Sin embargo, no es mi intención relacionar preferentemente los consumos culturales con la reproducción de estereotipos, pero las dinámicas de todas estas plataformas digitales están ligadas a los intereses de distintas industrias culturales, como el cine, la moda y los videojuegos, formando parte de la reorganización, circulación y consumo de los bienes culturales, asimismo instauran modos nuevos de entender lo cultural y sus desempeños sociales (García, 2005).

Si bien, en los tiempos de la globalización contemporánea es una necesidad pensar a los jóvenes cuáles sujetos de consumo como entes plenamente pasivos, considero que esta breve revisión de los consumos de los mexicanos permite un acercamiento a las industrias culturales que enmarcan la condición juvenil en el país, así como las representaciones y estereotipos que imperan sobre el género.

### **2.3. Contexto de la investigación: Chiapas y sus condiciones de género**

Como se ha mencionado anteriormente la etapa de la educación secundaria, como parte del desarrollo social de los varones, constituye un espacio de socialización que impulsa los modelos de género locales, donde se interiorizan y reproducen distintitos significados o representaciones del

“deber ser” de varones y mujeres, de manera que la experiencia escolar puede estar marcada por prácticas de distinción y jerarquización, que se evidencian en la manera en que los jóvenes se relacionan entre ellos y con otros.

En ese sentido, al ubicar el contexto escolar en el que se trabajó, en el macro contexto del Estado y la capital, plantea un escenario en el que los varones pueden estar siendo socializados bajo expectativas de un mundo social que apremia la desigualdad de género y la competencia social.

En el Estado de Chiapas figuran distintas problemáticas relacionadas con la desigualdad de género, como la violencia de género y los feminicidios, las cuales reflejan un panorama sobre cómo se han construido las masculinidades y los recursos de los que disponen los jóvenes para su desenvolvimiento social. De manera que, en 2021, Chiapas figuró entre los 9 estados (con Morelos, Sonora, Quintana Roo, Colima, Jalisco, Sinaloa, y San Luis Potosí) que acapararon las carpetas de investigación por el delito de feminicidio, según la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana (SSyPC).

De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) la población del Estado en 2020 era 5 543 828 habitantes de los cuales el 51.2% son mujeres y el 48.8% son hombres, habiendo una proporción de 100 mujeres por 95 hombres, la población tiene una edad mediana de 24 años de edad.

En ese marco el CONEVAL estimo que, durante el 2022, el 67.4% de la población vivía en situación de pobreza, mientras el 28.2% vivía en situación de pobreza extrema, registrando en ambos casos las cifras más altas a nivel nacional. Por su lado, la Secretaría del Bienestar, en su informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social, registro durante ese mismo año que la población en situación de pobreza en el estado era del 74%, mientras que quienes vivan en situación de pobreza extrema componían el 28.3% de la población.

Chiapas según cifras del INEGI y el CONEVAL ocupa en lugar número ocho en la tasa de crecimiento poblacional, y a su vez ocupa el primer lugar a nivel nacional en cifras de pobreza, lo que plantea un panorama en el que los jóvenes de clase media y baja verán gradualmente reducidas sus oportunidades laborales y de crecimiento económico, si las cifras continúan aumentando de la misma manera. Asimismo, les será cada vez más imposible a los jóvenes en condiciones de pobreza extrema, obtener oportunidades que mejoren su calidad de vida.

El informe *Situación de las personas adolescentes y jóvenes de Chiapas* realizado por el Fondo de Población de las Naciones Unidas en México (UNFPA), el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) y el Consejo Nacional de Población (CONAPO), señala que en 2021 la población joven en Chiapas representaba alrededor del 32.7% de la población total de la entidad.

Bajo ese marco, en el Estado el panorama económico para la juventud es incierto, abriendo la posibilidad de que muchos jóvenes chiapanecos tengan que migrar fuera del Estado o del país en busca de mejores oportunidades.

Por otro lado, el sitio institucional *Alertadegenerochiapas.org* de enero a octubre del 2023 reportó que la Fiscalía General del Estado abrió 2040 carpetas de investigación sobre delitos de género, de los cuales el mayor número de afectadas son mujeres de 18 a 29 años, seguidas de las menores de 13 años y después de mujeres de 30 a 39 años, asimismo, las ocupaciones con mayores índices de violencia son el de ama de casa y el de estudiante.

Estos mismos datos, plantean que el menor número de denuncias son realizadas por mujeres de 60 a 99 años de edad, lo que señala que las mujeres chiapanecas están expuestas a sufrir distintos tipos de violencia de género a lo largo de sus vidas, principalmente en lugares como sus viviendas y las instituciones educativas que frecuentan, sin embargo, son

potencialmente las adultas jóvenes quienes parecen estar más abiertas a ejercer sus denuncias.

Los datos estadísticos del INEGI señalan que las poblaciones de jóvenes en Chiapas atraviesan por distintas intersecciones, por un lado, los censos publicados en 2020, muestran que en el Estado habían alrededor de 1835 102 indígenas, siendo la población de 5 a 14 años quienes concentran la mayor densidad, igualmente, se registraron 56532 afrodescendientes, cuya mayor densidad se encuentra en las personas de 20 a 29 años de edad.

De acuerdo a lo anterior, Chiapas es un escenario cambiante que se presta a la hibridación cultural debido a su contexto multiétnico y fronterizo, siendo en la actualidad tanto un lugar de paso como un refugio temporal o permanente para distintos migrantes provenientes del sur y centro del continente. Lo cual se ha visto incrementado recientemente con las movilizaciones masivas de migrantes centroamericanos, que se dieron durante 2018, 2019, y 2021, las cuales según reporta el Observatorio de legislación y política migratoria del Colegio de La Frontera Norte, hicieron uso de las redes sociales para convocarse.

Por otro lado, de acuerdo a los mismos datos del INEGI, 670 314 habitantes, es decir el 4.1% del total de la población, presenta algún tipo de discapacidad, del cual 22 901 se encuentran dentro del rango de 15 a 29 años, mientras que 36 814 están dentro del rango de edad de 0 a 14 años de edad, ambas cifras señalan que durante 2020 la población de niños, jóvenes y adultos jóvenes con discapacidad era alrededor de 59,715 personas.

En términos educativos, la asistenta escolar de los jóvenes de 6 a 11 años es del 93.1%, mientras que la de los jóvenes de 12 a 14 años es del 81.7%. Asimismo, el 31% de los habitantes no económicamente activos son estudiantes, en relación al registro del INEGI sobre las matrículas escolares de cada entidad federativa en 2021 había 297,774 jóvenes estudiantes de secundaria en el Estado, sin embargo, también en estimaciones del

CONEVAL en 2020 Chiapas ocupaba el primer puesto a nivel nacional de jóvenes con rezago educativo, con el 32.5%.

Estas mismas estimaciones del CONEVAL, señalan que el 77.5% de la juventud chiapaneca vivían en condiciones de pobreza, siendo nuevamente la cifra más alta a nivel nacional, situación que se repite con las estimaciones del 91.8% de los jóvenes chiapanecos que presentan al menos una carencia social. También el 24.7% de estos jóvenes cuentan con carencias al acceso a la alimentación y el 39.6% registra carencias en el acceso a los servicios de salud.

Por su parte en 2022 la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI), revelo que en Chiapas el 20.8% de los jóvenes de 5 a 17 años viven en condiciones de trabajo infantil, siendo, después de Guerrero, la segunda entidad con las cifras más altas.

También, el Consejo Nacional de Población (CONAPO) señalo que, en 2021, se registraron en Chiapas alrededor de 826 nacimientos por parte de niñas de 10 a 14 años, lo que señala a Chiapas como una de las entidades con mayor volumen de madres niñas. Asimismo, registró que el 29.6% de las mujeres de 20 a 24 años en Chiapas, se casaron antes de cumplir los 18 años, siendo adolescentes o niñas. Lo que señala al Estado como la tercera entidad del país con más uniones de este tipo, tan solo después de Tabasco y Guerrero.

Estos datos y estimaciones, retratan un panorama con distintas problemáticas sociales que atañen a la población de jóvenes del Estado, en el que las condiciones económicas y educativas reflejan un rezago histórico con el que se distingue a Chiapas del resto de Estados del país, de igual manera las condiciones de género no dejan de ser asimétricas, reflejando que espacios que se suponen seguros, como el hogar y la escuela, tienden a ser contextos en los que la violencia de género se vive con mayor intensidad.

Por otro lado, Chiapas se ha distinguido por los conflictos territoriales y políticos en las zonas altas del Estado, los cuales han provocado el

desplazamiento forzado de familias expulsadas de sus territorios, como lo registra el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas (2021):

Desde el año 2010 al 2021, se han registrado aproximadamente 14,476 mil personas desplazadas en el estado de Chiapas; en la región de Los Altos de Chiapas se ha agudizado el fenómeno a causa de la actuación de grupos armados ilegales, específicamente en los municipios de Chalchihuitán, Chenalhó y Aldama; algunos de estos vinculados al crimen organizado como en el caso de los municipios de San Andrés Duraznal y Pantelhó, todos del pueblo maya-tsotsil.

Según reportan varios diarios del país, en la actualidad persiste un enfrentamiento territorial en la zona cierra y fronteriza del Estado principalmente entre el cartel Jalisco Nueva Generación (CJNG) y el cartel de Sinaloa (CS). Hermann Bellinghausen (2023) en el Diario La Jornada señala que los CJNG y CS se han establecido abiertamente en los municipios de Frontera Comalapa, Motozintla, Chicomuselo, Mazapa de Madero, Amatenango de la Frontera y Siltepec, donde se disputan tanto el control del territorio como de sus rutas y pobladores.

Al respecto, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en un comunicado en el que anunciaban la desaparición de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) y las denominadas Juntas de Buen Gobierno denunciaron el creciente panorama de hostilidad en la región, a un año de los procesos electorales federales:

...las principales ciudades del suroriental estado mexicano de Chiapas están en un completo caos. Las presidencias municipales están ocupadas por lo que nosotros llamamos “sicarios legales” o “Crimen Desorganizado”. Hay bloqueos, asaltos, secuestros, cobro de piso, reclutamiento forzado, balaceras. Esto es efecto del padrinazgo del gobierno del estado y la disputa por los cargos que está en proceso. No son propuestas políticas las que se enfrentan, sino sociedades criminales...San Cristóbal de las Casas, Comitán, Las Margaritas y Palenque, por mencionar algunas cabeceras municipales, están en manos de uno de los cárteles del crimen desorganizado y en disputa con otro. ([enlacezapatista.ezln.org.mx](http://enlacezapatista.ezln.org.mx), 2023)

Ante el panorama desigual, la protesta ciudadana también suele ser una constante mediante la cual diversos colectivos ciudadanos manifiestan

su descontento y preocupación ante los diversos problemas sociales del Estado.

Según el diario La Jornada (2023) en octubre del presente año, incidentes como los enfrentamientos del crimen organizado han propiciado en municipios como Chicomuselo la movilización de sus habitantes bajo la exigencia de paz y la denuncia de la poca participación de las autoridades estatales, así como en Altamirano, donde de acuerdo a este mismo medio, alrededor de 4 mil personas se manifestaron exigiendo la liberación de 40 secuestrados por un grupo armado, en el marco del conflicto político que vive actualmente la localidad.

Si bien no es posible profundizar aquí en las diversas movilizaciones sociales que se viven en el Estado, es de destacar en años recientes la constitución y movilización de colectivos feministas y colectivos LGBTQ+ cuyo mayor nicho parece localizarse en la capital del Estado. Cabe mencionar, que la visibilidad de los colectivos sociales en la actualidad se ha visto favorecida por el aprovechamiento de internet y las redes sociales como Facebook y la recién renombrada X (anteriormente Twitter).

En este punto, vale pena mencionar que el auge de las nuevas tecnologías de la información, han propiciado, como en gran parte del mundo, el uso extendido de internet y de la telefonía móvil en varios sectores de la población. Pese a que según datos del INEGI tan solo el 7.2% de los chiapanecos cuenta con computadoras, alrededor del 81.3% disponen de celulares y el 24.5% cuenta con acceso a internet, lo que supone un contexto en que el uso de estas tecnologías esta insertado en la cotidianidad de una considerable cantidad de familias chiapanecas.

La proliferación de las TIC, abren un panorama en el que su uso y consumo se hace indispensable en distintos sectores de la sociedad, de manera que para los jóvenes chiapanecos la adopción de la telefonía móvil e internet puede hacerse considerablemente necesario en su desenvolvimiento social, educativo y laboral, lo cual se percibe con mayor

notoriedad en las zonas urbanas, ya que el uso de estas tecnologías se ha convertido en estándares propios de la económica capitalista.

En el contexto chiapaneco, la construcción de masculinidades se ve atravesada por una amplia diversidad de problemáticas que constituyen parte del marco social de referencias sobre el cual los jóvenes formaran sus vidas y los conceptos con los que se distinguieran como hombres entre sus grupos sociales, entre estos, la presencia del crimen organizado y la segregación social, conforman elementos que dificultan el cuestionamiento sobre el papel de los varones en la relación asimétrica que se vive con las mujeres y la diversidad de género.

Por otro lado, las carencias sociales también suelen ser un motor del pensamiento crítico y la participación ciudadana, de manera que en Chiapas la protesta social es una práctica histórica, que en la actualidad ha alcanzado nuevos matices debido al uso creciente de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, lo que ha dificultado en cierta medida el encubrimiento del descontento social por parte de los poderes fácticos.

En ese sentido, como se ha mencionado anteriormente es de destacar la constitución y movilización en años recientes de colectivos feministas ante la violencia de género que viven las mujeres del Estado, así como la constitución de colectivos LGTBQ+ que abogan por la visibilización de sus comunidades, ya que constituyen elementos dentro del contexto chiapaneco que contribuyen al cuestionamiento de los criterios de la masculinidad hegemónica local.

En ese tono, también es de destacar el avance académico en instituciones públicas de educación superior como La Facultad de Humanidad de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA), que mediante posgrados como la Maestría en Estudios Culturales de la UNACH y la Maestría y doctorado en Estudios e Intervención Feministas del CESMECA contribuyen en la formación de recursos que ayudan a cuestionar como se construyen las masculinidades.

### **2.3.1. Tuxtla Gutiérrez y las condiciones sociales de sus jóvenes**

La ciudad de Tuxtla Gutiérrez al ser la capital y zona central de la región I Metropolitana del Estado, es una ciudad medular para las actividades políticas y económicas estatales, así como suele ser una vía de tránsito recurrente tanto para migrantes como para turistas que se dirigen al norte o al sureste del país. Francesca Casmiro (2020) resume brevemente la historia de la ciudad de la siguiente manera:

Tuxtla Gutiérrez, cabecera municipal de Chiapas, situada en el Valle de Coyatoc, fue fundada por los indígenas zoques. Sucesivamente, los mexicas que acompañaban a los españoles tradujeron el nombre de la urbe en lengua náhuatl, Tochtlán, cuyo significado era «lugar donde abundan los conejos» (Serrano, 2019, p.99). En 1560, con la llegada de los dominicos y luego de los jesuitas que edificaron la iglesia de San Marcos, patrón de la ciudad, ella pasó a llamarse San Marcos Tuxtla (Escobar Rosas, 2000, p.71). En 1848, el gobernador de Chiapas modificó nuevamente el nombre para honrar al general Joaquín Miguel Gutiérrez... Sin embargo, el recuerdo de los primeros habitantes, los zoques, aún está presente en la vida cotidiana de los tuxtlecos, por ejemplo, en los platillos y en las danzas.

En la actualidad Tuxtla Gutiérrez es una urbe, en la que de acuerdo al último censo del INEGI (2020), 61 de cada 100 personas de 12 y más años son económicamente activas, de igual manera cuando se levantaron estos datos, Tuxtla era el municipio con mayor población del estado.

Según la información del INEGI (2020) en la ciudad habitaban 604 147 personas, siendo 52.4% mujeres y 47.6% hombres, cuyo total representa el 10.9 % de la población estatal, de los cuales el 2.26 % habla alguna lengua indígena, siendo Tseltal y Tsotsil las predominantes, mientras que el 1.56 % se consideran afrodescendientes y el 3.9 % población de tiene algún tipo de discapacidad.

Según el INEGI (2020), la edad mediana en Tuxtla Gutiérrez es de 30 años o menos, por lo que las personas que pueden ser consideradas jóvenes de acuerdo a la edad, ocupan un considerable porcentaje de la población local. Según estimaciones del portal institucional Economia.gob.mx (2020), los rangos de edad con mayor concentración poblacional fueron los de 20 a

24 años con 53,679 habitantes, así como de 15 a 19 años con 50,915 habitantes y de 25 a 29 años con 49,786 habitantes, lo que en conjunto concentra el 25.6% de la población general.

Estos mismos datos señalan que en 2020 los personas de 0 a 4 años eran alrededor de 48,652, mientras que los de 5 a 9 años eran 49,170, y los de 10 a 14 años eran 48,131, por lo que, considerando los datos en el párrafo anterior, la población que puede ser considerada como joven de acuerdo a su edad, eran aproximadamente el 49.82% del total poblacional en la ciudad. Tomando en consideración la información en el rango de edad de 10 a 14 años, los jóvenes con edad para cursar la secundaria ocupaban 7.99% de la población.

Si bien mi intención no es reducir la condición juvenil de los tuxtlecos a la edad, estas cifras señalan que las personas que pueden ser consideradas jóvenes integran fuertemente a la población, por lo que su presencia no es ajena a los fenómenos sociales, políticos y económicos de la ciudad. De manera que, bajo estos datos, la población de jóvenes se infiere como cuantiosa y diversa.

Por otro lado, según información del del INEGI, en 2020, la mayor tasa de alfabetización se encontraba entre personas de 15 a 24 años con el 96.3 %, siendo la educación básica el grado escolar más recurrente entre los tuxtlecos con el 55 %, por su lado el portal institucional de economía del gobierno federal (Economia.gob.mx) expone que los principales grados académicos de la población, fueron licenciatura con el 25.9% del total, Secundaria con el 22.7% y preparatoria con 22.3% de la población.

Mientras que la tasa de analfabetismo fue de 5.42%, del cual el 36.7% son hombres y el y 63.3% a mujeres, lo que puede plantear que en la ciudad las mujeres tienen menor acceso a los servicios educativos. Por su lado el CONEVAL estimaba que el rezago educativo entre la población general eral del 13.4%.

En ese tono, de acuerdo a la información del Censo Poblacional de 2020 que concentra este portal, las referencias del jefe o jefa del hogar en Tuxtla recaen mayormente en los hombres con 63%, mientras que las mujeres tan

solo son mencionadas como referencia de familia un 37%. De manera que potencialmente en Tuxtla el rezago educativo puede ser mayor en mujeres, mientras que los hombres no solo parecen contar con mayor índice de alfabetización, también tienden a ser considerados los líderes naturales de sus familias, lo que refleja ciertos matices de la estructura social patriarcal de la ciudad.

De acuerdo a estimaciones del CONEVAL durante 2020 en la ciudad el 9.8% de la población se encontraban en situación de pobreza extrema, mientras que el 36.4% se encontraba en situación de pobreza moderada, y el 46.2% se encontraba en situación de pobreza, asimismo la población vulnerable por carencias sociales era de un 26.4%, y aquellos vulnerables por ingresos el 7.2%.

Estos mismos datos señalan que en Tuxtla los mayores índices de carencias sociales se registraban en el acceso a la seguridad social con 60.5% de la población, en el acceso a los servicios de salud con 45.2% con y en el acceso a la alimentación con el 14.7 %.

En cambio, según la información del INEGI, el 58.8% de las viviendas contaban con internet, mientras que el 44.5% disponían de computaras y el 93.8% contaba con teléfonos celulares. Esto último señala que, si bien las carencias sociales siguen prevaleciendo en el grueso de la población, al igual que en gran parte del país, el uso de las tecnologías digitales se ha expandido en la mayoría de la sociedad tuxtleca.

Otro dato medular para vislumbrar el panorama social en el que nuestros jóvenes construyen sus masculinidades, es el referido a la violencia de género, retomando el portal de alerta de genero del estado ([www.alertadegenerochiapas.org.mx](http://www.alertadegenerochiapas.org.mx)) de enero a octubre del 2023 se registraron 590 delitos de genero denunciados, de los que sobresalen violencia familiar con 257 casos, pederastia con 73 casos, incumplimiento de obligaciones de asistencia familiar con 69 casos, violación con 62 denuncias y abuso sexual con 48 denuncias.

Bajo estos datos, casi como un reflejo del panorama estatal, las mayores incidencias las reportan nuevamente las mujeres de 18 a 29 años, seguidas de mujeres de 30 a 39 años y de menores de 13 años. También, son las amas de casa y las estudiantes quienes reportan mayores casos de violencia de género en la ciudad, siendo el Centro de Tuxtla Gutiérrez la colonia que reporta el mayor número de denuncias.

En ese marco, como se había mencionado en el apartado anterior Tuxtla Gutiérrez, al reunir los poderes que constituyen al Estado chiapaneco (ejecutivo, legislativo y judicial) tienden a concentrar gran parte de las movilizaciones y demandas sociales en respuesta a las diferentes adversidades que la población general enfrenta.

Dentro de las demandas sociales contemporáneas en Tuxtla, se encuentra la constitución y movilización de grupos feministas en respuesta a los diferentes feminicidios que se suscitan tanto en el Estado como en la ciudad.

Un claro ejemplo de lo anterior, son las movilizaciones que se dieron en 2021 tanto en la capital como en San Cristóbal y Tapachula, en respuesta al femicidio de Mariana Sánchez, pasante de Medicina de la UNACH de 24 años en Nueva Palestina, municipio de Ocosingo (Henríquez, 2021). Así como las movilizaciones en 2023 en respuesta al feminicidio de la maestra Berni Flor Mejía profesora del plantel 216 del Colegio de Bachilleres, en Amatenango de la Frontera en (Gonzales, 2023).

Asimismo, el diario El heraldo de Chiapas (López, 2023) reporta que, desde la expedición de la Declaratoria de Alerta por Violencia de Género en 2016, en el Estado se han documentado al menos mil 275 feminicidios, asimismo de enero a septiembre del 2023, se han reportado alrededor de 28 casos a pesar del aumento de las penalidades judiciales. En tanto, el mismo diario documento que en la ciudad la Secretaría para la Igualdad de las Mujeres en 2023, identifico altos índices delictivos en contra de las mujeres en alrededor de 25 colonias.

Al igual que en el resto del Estado la violencia de género sigue siendo un referente que constituye los índices de criminalidad en la ciudad, de manera que las movilizaciones sociales de colectivos feministas son cada vez más constantes como una respuesta ciudadana a la violencia ejercida a las mujeres.

Además de concretar las movilizaciones sociales, al ser la capital metropolitana del Estado, la ciudad de Tuxtla Gutiérrez se enmarca en un concepto de desarrollo propio del capitalismo globalizante, por lo que además de explotar ciertos elementos culturales de su herencia zoque con la intención de favorecer el flujo turístico hacia el resto del Estado, en ella convergen elementos culturales de distintas partes del mundo.

En ese sentido es común que los jóvenes tuxtlecos en condiciones económicas estables encuentren en la ciudad distintas maneras de entretenimiento y consumo mediante las cuales pueden agruparse y distinguirse en la constante construcción de sus identidades, desde escuelas de baile de pop coreano, a diversos establecimientos de cocina de origen extranjero (como china o japonesa) y convenciones de productos relacionados con el manga y anime japones.

Asimismo, la ciudad concentra diversos centros recreativos como cantinas denominadas botaneros, cines o antros, de estos últimos existen en la ciudad algunos dirigidos a la comunidad LGBT, ya que según se relata en el diario digital [www.chiapasparalelo.com](http://www.chiapasparalelo.com) (2020), estos espacios se aperturan debido a que gran parte la sociedad tuxtleca no acepta plenamente su presencia en espacios destinados al público general.

Estos espacios de entrenamiento tienden a proliferar en la ciudad debido al extenso público que brinda la migración de otras localidades del Chiapas y sus cercanías, en busca de mejores situaciones laborales y educativas. Sobre estos ultimo cabe destacar la presencia en la ciudad de diversos institutos de educación pública y privada, ya que según el Sistema de Información Cultural gubernamental ([sic.cultura.gob.mx](http://sic.cultura.gob.mx)) existían en 2023 al menos 44 instituciones de educación superior en la ciudad.

Por otro lado, el Estudio Básico de Comunidad Objetivo (EBCO) centrado en realizar periódicamente a nivel nacional y local un diagnóstico sobre el consumo de alcohol y otras sustancias, señaló en 2018 que en la ciudad, según los datos de la Encuesta Nacional del Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017 (ENCODAT 2016-2017); la Encuesta Nacional del Consumo de Drogas en Estudiantes 2014 (ENCODE 2014); y el Sistema de Información Epidemiológica del Consumo de Drogas de Centros de Integración Juvenil (CIJ), existe una creciente tendencia en el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, mayormente por parte de la población masculina.

El también EBCO señala que la edad de inicio al consumo gira alrededor de los 15 y 16 años de edad, mientras que el consumo con mayor impacto suele ser el de cannabis, siendo los jóvenes con escolaridad básica y media superior quienes están más expuestos a iniciar con el consumo de sustancias, asimismo, señala que la población femenina tiende a tener mayor participación en programas preventivos, sin embargo, también suelen tener un mayor consumo de drogas médicas.

Si bien gran parte de las actividades económicas fluyen en la zona céntrica de la ciudad, el interés de este trabajo se enfocó en los jóvenes de la zona sur poniente, área periférica en la que a lo largo de la historia de la ciudad se han generado distintos emplazamientos irregulares que hoy en día constituyen colonias regularizadas con una considerable cantidad de habitantes pero que a su vez tienden a caracterizarse por la carencia de ciertos servicios públicos.

De acuerdo al Ordenamiento Territorial de la Zona Metropolitana de Tuxtla Gutiérrez (s.f), el área sur poniente de la ciudad está constituida mayormente por las localidades Mactumatzá, El Triunfo, CCI, Cuchilla Santa Rosa, Monte Cristo, Alianza Popular Laboral, Monte Arabá, Las Tres Lomas, Pluma de Oro, Alianza Campesina, Loma Bonita, Ampliación Loma Bonita, Real del Bosque y Bonanza Residencial, que abarcaban una

superficie de 4860.7 hectáreas que albergaban tan solo en 2005, una población de 33 781 habitantes.

Al igual que otras zonas periféricas de la ciudad, el territorio de algunas colonias se enmarca en lo semi rural, pese a que desarrollos habitacionales como Real del Bosque y Bonanza en la actualidad son espacios sumamente urbanizados, esto no necesariamente se repite en el resto de localidades aledañas, algunas de ellas como La cuchilla santa rosa y el interior de Loma Bonita aún se distinguen por caminos de terracería y carecer del servicio de agua pública.

Según el documento antes referido, en el momento en que se expidió zonas como la Cuchilla Santa Rosa, CCI y Mactumatzá son territorios grandes en los que predominan los baldíos, por lo que carecían de algunos servicios urbanos, lo que tendían a desalentar su ocupación masiva. A decir de la Cuchilla Santa Rosa y Mactumatzá este panorama sigue vigente.

En ese sentido muchas viviendas populares en comunidades como estas últimas se distinguen por estar hechas de manera y laminas, así como carecer de conexión al drenaje público. Asimismo, debido a la proliferación de las áreas deshabitadas, las condiciones de seguridad publica en estos asentamientos suelen ser no ser las más favorables.

En ese sentido, tomando como referencia un hecho reciente para ejemplificar esta situación, En 2023 el Diario El Herald De Chiapas señalaba que en la periferia cercana al cañón del sumidero se contabilizan al menos 91 asentamientos humanos, quienes denunciaban la falta de atención por parte del gobierno estatal debido a su irregularidad.

...tienen temor de denunciar la inseguridad debido a que identifican casas abandonadas donde se congregan personas para cometer ilícitos, carecen de alumbrado público, no hay patrullajes preventivos de seguridad, tampoco tienen servicio de agua potable, drenaje y arreglo de calles, cuando han solicitado atención en el ayuntamiento de la capital la respuesta es que son colonias irregulares. (López, 2023)

Por otro lado, aunque muchas de las colonias de la periferia sur poniente cuentan con un comercio interno como es la distribución de agua

para uso público mediante pipas, gran parte de sus habitantes se movilizan todos los días hacia colonias más céntricas con el fin de desarrollar sus actividades económicas. Sin embargo, es menester mencionar que, debido a la participación de sus habitantes, la mayoría de estas colonias cuentan con espacios públicos de educación básica.

La periferia de Tuxtla, tiende a representar los límites de la urbanidad en la ciudad, usualmente es común que gran parte de la periferia se haya ido constituyendo inicialmente por asentamientos irregulares, que a pesar de que en la actualidad pueden formar parte de la distribución regular de las colonias, son lugares en los que históricamente distintos grupos de personas han buscado subsanar su necesidad de vivienda, asentándose de manera paulatina, para hacer propios estos territorios, en ocasiones ante la resistencia de las fuerzas estatales.

En la periferia, como lo es la Cuchilla Santa Rosa, es un territorio en el que generaciones de familias han desarrollado sus vidas, construyendo comunidades propias en las que se distinguen mutuamente y ocasionalmente se reúnen para tomar decisiones en favor de la comunidad, sin embargo, su posible autonomía, no las desprende del marco contextual que supone la ciudad.

Tuxtla para los jóvenes puede ser un entorno en lo que converge la diversidad, como la tradición y la desigualdad, en el que distintos colectivos feministas y LGBTQ+ hacen presencia con el fin de demandar la intolerancia, pero cuyas cifras sobre la violencia de género, parecen no menguar, en el que la presencia de los indígenas y los afrodescendientes es parte habitual de la cotidianidad, pero a quienes la población general no dejan de estereotipar y marginar, en el que los espacios públicos se renuevan de manera constante bajo la premisa de la modernidad, pero cuya herencia zoque sigue vigente tanto en la gastronomía como en la fiesta tradicional.

### 3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El objeto de estudio de esta investigación es la construcción de masculinidades de los jóvenes estudiantes de secundaria en la Cuchilla Santa Rosa, por lo que con el fin de profundizar en las relaciones de poder alrededor de construcción de masculinidades, mi investigación se enmarca en un corte hermenéutico cualitativo, ya que su interés reside en comprender a los sujetos en relación al mundo construido y reproducido por ellos mismos.

Alicia Gurdíán Fernández (2010) señala que “en la investigación cualitativa se considera que el conocimiento es producto de la actividad humana y, por lo tanto, se construye colectivamente... (p.67). De manera que busque comprender a nivel contextual, experiencial y comunicativo, las prácticas de género que dan pie a la construcción de las masculinidades de los jóvenes de secundaria.

Por tales motivos se hizo necesario abordar al Interaccionismo Simbólico (I.S.) como base metodológica, con el fin de considerar a estas masculinidades como productos resultantes de la interacción y el diálogo, para buscar interpretarlas mediante estas mismas vías, ya que este trabajo gira en torno a una perspectiva que busca entender que el conocimiento, las prácticas sociales y su sentido se construyen en conjunto mediante procesos intersubjetivos, entiendo a su vez a la cultura como un constructo social, así como un elemento que moldea la vida de los sujetos sociales.

Con el fin de emplear técnicas de investigación que favoreciera la generación de encuentros intersubjetivos con los sujetos de estudio, sin irrumpir fuertemente la cotidianidad del contexto escolar, se tomó como método cualitativo a la Teoría Fundamentada (T.F.), bajo la necesidad de un marco de procedimiento flexible que se ajustara al I.S.

En ese sentido, las técnicas empleadas fueron la observación participante, los grupos focales, la entrevista semiestructurada y no

estructurada, mientras que los instrumentos empleados fueron mayormente el diario de campo y una guía de preguntas.

De igual manera, en el marco de la T.F. en el análisis de la información me apoye principalmente en la inducción analítica y el método comparativo constante para codificar la información mediante el uso del software Atlas.ti, así como la construcción de matrices de análisis para una revisión más profunda de las categorías de análisis.

A continuación, abordare la manera en la que se construyó la ruta metodológica de este trabajo en la articulación del I.S. y la teoría fundamentada, así como la manera en la que se emplearon de las técnicas de investigación en campo y finalmente la manera en la que se analizó la información.

### **3.1. Orientación metodológica: interaccionismo simbólico**

De acuerdo con Blumer (1982) el Interaccionismo Simbólico se fundamenta en las siguientes tres premisas: a) El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él, y por cosas se entiende a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo, como objetos físicos, otras personas, instituciones, situaciones, etcétera. b) El significado de las cosas es resultado de la interacción social con los demás. c) Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse a las cosas.

Asimismo, la orientación metodológica que Blumer (1982) atribuye al interaccionismo simbólico plantea que, para comprender los actos de las personas, es necesario ver los objetos como ellos los ven, así como que la interacción humana es un proceso de indicación e interpretación, por lo que es necesario averiguar qué tipo de interacción está en juego en cada caso, de igual manera se considera que el ser humano no es solo un organismo que reacciona y que solo responde a la influencia determinante de los factores de su mundo y de sí mismo, de forma que como agente construye

su propia acción, por lo que es necesario observar el proceso mediante el cual se construye dicha acción.

Por último, siguiendo a Blumer (1982) se considera a las grandes organizaciones sociales como una ordenación de personas vinculadas recíprocamente, sin embargo, las formas de acción conjunta no se desarrollan automáticamente en una forma fija, sino que se basan en los significados que las personas atribuyen al tipo de situación en la que la acción conjunta se produce de nuevo, de manera que es imprescindible admitir que toda acción conjunta está temporalmente vinculada con la acción conjunta precedente.

En ese sentido, considere necesario establecer encuentros intersubjetivos, mediante la interacción y el diálogo, para comprender cómo los jóvenes de esta secundaria construyen sus masculinidades en relación a sus grupos sociales en el contexto escolar, es decir sus compañeros y compañeras de clase, así como sus educadoras y familiares que frecuentaban la secundaria.

Bajo la idea de que la organización e interdependencia tiene lugar entre los actos de individuos ubicados en diferentes puntos, donde los participantes se enfrentan a las actividades organizadas de otros individuos, a las cuales deben amoldar sus propios actos (Blumer, 1982), se hizo necesario el uso de conceptos sensibilizadores como, juventud, masculinidad, género y prácticas y representaciones de género.

En relación a lo anterior, durante el trabajo de campo, se establecieron como unidades de análisis a los jóvenes estudiantes de la secundaria, tanto varones como mujeres, potencialmente a sus consumos culturales, a sus educadoras y las representantes de los padres de familia, dos madres de mediana edad con una amplia presencia en la escuela, con la intención de delinear un marco de referencias que me permitieran escudriñar en las relaciones en torno a la construcción de masculinidades.

Cabe mencionar, que la resolución de las unidades de análisis se consolidó en campo a partir de la observación participante, por lo que en los

siguientes apartados plantearé la construcción metodológica con la que desarrolle la inmersión en campo, partiendo del papel que desempeñó como método la Teoría Fundamentada tanto en la determinación y aplicación de técnicas cualitativas, como en el análisis de la información, para continuar con la manera en la que se aplicaron tales técnicas, incluyendo los acuerdos realizados con las autoridades de la escuela secundaria para llevar a cabo la investigación.

Las actividades en el contexto de la secundaria iniciaron propiamente el 8 de septiembre del 2022 y teniendo como fecha de finalización el 8 de diciembre del mismo año. Cabe mencionar que previamente se realizaron acercamientos el mes de marzo con la intención de conocer la disponibilidad de la institución y la comunidad. Para enseguida realizar los trámites correspondientes ante la coordinación regional del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo que se encuentra a cargo de la secundaria bajo un previo acuerdo con la comunidad.

### ***3.1.1. Teoría fundamentada.***

Si bien el I.S. me permitió saber dónde concentrar mi atención, es decir en las interacciones sociales que giran en torno a la construcción de las masculinidades de los jóvenes estudiantes de esta secundaria, era necesario una base de métodos que me permitiera una inmersión en campo productiva, así como el correspondiente tratamiento de la información.

La Teoría fundamentada (T.F.) desde la propuesta de Strauss y Corbin (2002), hace referencia a la teorización derivada de la recopilación de información de manera sistemática y a su análisis mediante un proceso de investigación. Bonilla y Lopez (2016) agregan que la T.F. se concibe como un diseño metodológico, cuyo fin radica en comprender la realidad emergente a partir de la recolección, interpretación y tratamiento riguroso de la información.

En este caso la Teoría fundamentada (T.F.) desde la perspectiva de Strauss y Corbin (2002) me brindó un marco de acción flexible, que me

permitted me to enter the school context and know the complexity of the social interactions around the meaning of being a man.

Si bien el proceso metodológico de la T.F. se presenta como flexible, también se distingue por un tratamiento de la información riguroso y constante. En ese sentido la propuesta de Strauss y Corbin (2002) surge a partir de:

- a) la necesidad de salir al campo para descubrir lo que sucede en realidad; b) la importancia de la teoría, fundamentada en los datos, para el desarrollo de una disciplina y como base para la acción social; c) la complejidad y variabilidad de los fenómenos y de la acción humana; d) la creencia de que las personas son actores que adoptan un papel activo al responder a situaciones problemáticas; e) la idea de que las personas actúan con una intención; f) la creencia de que la intención se define y se redefine por la interacción; g) una sensibilidad a la naturaleza evolutiva y en desarrollo permanente de los acontecimientos (procesos) y h) la constancia de la relación entre las condiciones (la estructura), la acción (el proceso) y las consecuencias. (p.18)

Bajo estas ideas la T.F. se presenta como un diseño metodológico de recolección y análisis simultáneo, que considera la importancia de adentrarse a la realidad vivida de las personas para comprender la construcción de sentido, así como la de considerar que toda acción tiene una intención que se interpreta y redefine en la interacción social.

Bonilla & López (2020) señalan que en la T.F. intervienen dos estrategias: el método de comparación constante y el muestreo teórico. Mientras el método comparativo constante implica el uso de comparaciones teóricas, durante la recolección, la codificación y el análisis de la información de manera simultánea, el muestreo teórico involucra la recolección de información a partir de los conceptos que se van construyendo durante los procesos de codificación, asimismo supone la saturación teórica de las categorías a partir de una revisión y comparación persistente de sus propiedades.

En ese sentido, la muestra no busca tener un volumen indicado, sino que la pertinencia del muestreo depende de las características del contexto,

de las posibilidades de acceso a la información y de la profundidad teórica de cada proceso (Piñeros, 2021).

Por su lado, el proceso de codificación se distingue por tres tipos de procedimientos la codificación abierta, codificación axial, y la codificación selectiva, los cuales se detallarán en los siguientes apartados.

Debido a su poco hermetismo dogmático este diseño metodológico se presentó como una vía apropiada para escudriñar en los significados sobre la masculinidad en los estudiantes de secundaria, desde el uso de distintas técnicas cualitativas, como la observación participante, las entrevistas semi estructuradas y no estructuradas y los grupos focales, que por su carácter de entrevista grupal se ajustaron de manera conveniente a la dinámica escolar.

De esta forma la T.F cuenta que las características que la proveen de amplias posibilidades para acercarse de forma rigurosa a las realidades que se encubren en el mundo escolar, mediante la indagación de las percepciones que se tiene de los aspectos simbólicos de la cultura en el entorno educativo (Piñeros, 2021).

Por lo que a continuación describiré en los siguientes apartados tanto las técnicas de investigación seleccionadas para llevar a cabo esta investigación, como la estrategia y los acuerdos realizados para su aplicación, así como el correspondiente análisis de la información recogida.

### **3.2. Técnicas**

Con el propósito de profundizar en la red de relaciones que constituyen la construcción de masculinidades de los jóvenes estudiantes de secundaria, se emprendió el trabajo en campo buscando captar la realidad escolar desde la percepción de los y las participantes de la investigación.

Teniendo en consideración que esta investigación partió con el objetivo general de comprender la construcción de masculinidades en los jóvenes de secundaria, desde sus interacciones en el contexto escolar, se consolidó como estrategia y objetivos específicos describir la manera en la que los

jóvenes se relacionan en el contexto escolar, conocer el papel de sus consumos en la construcción de sus masculinidades, describir las prácticas de género mediante las cuales los jóvenes de secundaria construyen sus masculinidades desde la interacción con sus compañeros y explicar las prácticas de género mediante las cuales los jóvenes de secundaria construyen sus masculinidades frente al poder administrativo.

Bajo la idea de que las técnicas de investigación cualitativas tienen como objetivo la obtención de información fundamentada en la percepción, creencia, opiniones, conductas y significados de los sujetos o actores con los que se trabaja (Gurdián,2010). se dispuso el uso de técnicas como la observación participante, la entrevista cualitativa y los grupos focales.

En ese marco de ideas, se proyectó de la siguiente forma la aplicación de las técnicas antes mencionadas en relación a las unidades de análisis y a la búsqueda de los objetivos de la investigación.

Tabla 1.

*Proyección metodológica.*

<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Comprender la construcción de las masculinidades de los jóvenes de secundaria mediante sus interacciones en el contexto escolar.					
<b>Unidad de análisis</b>	<b>Técnicas etapa 1</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Técnicas etapa 2</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Lugar</b>
Jóvenes estudiantes (varones y mujeres).	Observación participante. Entrevistas no estructuradas Grupos de focales	Diario de campo, Guía temática para grupos de discusión.	Entrevista semiestructurada.	Guía de entrevistas.	Secundaria en Colonia Cuchilla Santa Rosa.
Consumos culturales.	Observación participante, Entrevistas no estructuradas Grupos de focales	Diario de campo, Guía temática para grupos de discusión.	Entrevista semiestructurada.	Guía de entrevistas.	Secundaria en Colonia Cuchilla Santa Rosa.
Educadoras y presentantes de padres de familia.	Observación participante Entrevistas no estructuradas.	Diario de campo.	Entrevista semiestructurada.	Guía de entrevistas.	Secundaria en Colonia Cuchilla Santa Rosa.

*Nota.* Elaboración propia.

Como se había mencionado anteriormente las actividades en campo iniciaron desde el 8 de septiembre del 2022, al 8 de diciembre de 2022, durante ese periodo la aplicación de las técnicas se desarrolló en dos etapas.

La primera etapa fue comprendida por el inicio de la observación participante y los grupos focales, donde también se desarrollaron algunas entrevistas no estructuradas a modo de conversaciones ocasionales, mientras que en la segunda se aplicaron entrevistas semiestructuradas tanto a los jóvenes estudiantes, como a la parte administrativa de la secundaria, teniendo de base lo captado en la primera etapa.

De forma que en la primera etapa se buscó captar a grandes rasgos la realidad y la red de relaciones en el contexto escolar y en consecuencia conocer en mayor medida a las personas que lo integran, asimismo durante la segunda etapa se buscó profundizar en sus perspectivas teniendo de base el conocimiento adquirido en los primeros meses. A continuación, describe con mayores detalles la manera en la que se aplicaron estas técnicas de investigación.

### ***3.2.1. Observación participante y grupos focales***

Mi intención fue construir una estrategia metodológica que me permitiera obtener distintos recursos para comprender y describir inicialmente el proceso mediante el cual estos jóvenes construyen sus masculinidades, de forma que me fuese posible visibilizar las relaciones de poder en las que dichas construcciones se enmarcan.

De manera que considere a la observación participante como una técnica de investigación fundamental para identificar a lo largo de estos meses los elementos que constituyen los marcos de referencias de los jóvenes de esta secundaria, así como visualizar la manera en la que los varones se relacionan entre ellos, entre sus compañeras y ante la figura de autoridad del maestro.

De acuerdo con Gurdián (2010) la observación participante permite desarrollar una comprensión holística de los fenómenos de estudio, ya que

se utiliza para elaborar descripciones sobre los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, así como a partir de la vivencia.

En ese sentido se consideró imprescindible a la observación participante y el uso de diarios de campo, para conocer y registrar de cerca la cotidianidad de los alumnos en el contexto escolar con la intención de dar cuenta de lo que los jóvenes, docentes y padres de familia hacen en relación a lo que piensan sobre el ser varón.

En ese tono de ideas, se acordó con las docentes y padres de familia, la realización de grupos focales con cada uno de los dos grupos de la escuela, mediante la aplicación de un taller de fomento a la lectoescritura los días jueves y viernes en los horarios de once de la mañana a una de la tarde. Cabe mencionar que la secundaria cuenta con dos grupos multigrados, con 12 alumnos y 20 alumnas de entre 12 y 15 años de edad.

Dichos grupos focales se llevaron a cabo mediante una guía temática y constaron de 10 sesiones, distribuidas en 3 unidades con orientaciones temáticas tentativas, con lo que se pretendía además de interactuar tanto con los docentes como con los alumnos, conocer los consumos culturales de los jóvenes, así como profundizar en la manera en la que se relacionan con los otros. Siguiendo a Gurdián (2010) los grupos focales son una forma de escuchar a la gente y aprender de ella a partir de su interacción discursiva en el grupo, que se caracteriza por focalizar su atención e intereses en temas específicos.

Teniendo como base el fomento de la lecto-escritura, los grupos focales se planearon bajo tres unidades, la primera denominada ¿Qué es leer y escribir? Que se desarrolló en 4 sesiones y cuyo propósito en el marco del fomento buscaba Identificar las representaciones sobre la lectura y escritura, dialogar sobre los estigmas sobre la lectoescritura y acercar a los jóvenes con textos cuyas temáticas abordan de manera indirecta roles de género, con el interés para fines de la investigación de adquirir familiaridad con los jóvenes, así como observar la manera en la que los jóvenes se

relacionan en el contexto escolar para describir la manera en la que interactúan en torno a sus masculinidades.

La segunda unidad denominada ¿qué temas me pueden interesar? Planeada para 4 sesiones en la que se buscaba conocer los intereses de entretenimiento de los jóvenes, relacionarlos con textos acordes a sus intereses, así como, conocer las aspiraciones a futuro de los jóvenes con el interés de contrastarlos con sus consumos, para Identificar los consumos culturales de estos jóvenes, y profundizar en el papel de estos en construcción y socialización de sus masculinidades.

Por último, la tercera unidad llamada ¿Cómo leer y escribir me permite pensar en mi día a día? Pensada para un mínimo de dos sesiones en las que se busca propiciar el diálogo en torno a los contextos familiares, las prácticas laborales en la comunidad y los roles y estereotipos de género, partir de los temas y textos abordados, con el fin de Identificar a los sujetos y relaciones significativas en la construcción de sus masculinidades.

Tabla 2.

Guía temática general para grupos focales

<b>Taller de fomento a la lectoescritura para grupos de discusión</b>			
<b>Nombre:</b> Vamos a construir nuestras maneras de leer y escribir			
<b>Lugar:</b> Escuela secundaria, colonia Cuchilla Santa Rosa, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.			
<b>Horario:</b> 11-13 horas			
<b>Unidades</b>	<b>Propósito:</b>	<b>Se busca:</b>	<b>Sesiones</b>
1: ¿Qué es leer y escribir?	Identificar las representaciones sobre la lectura y escritura. Conversar sobre estigmas sobre la lectoescritura. Acercar a los jóvenes con textos cuyas temáticas aborden de manera directa o indirecta roles de género.	Adquirir familiaridad con los jóvenes. Observar la manera en la que los jóvenes se relacionan en el contexto escolar.	4
2: ¿qué temas me pueden interesar?	Conocer los intereses de entretenimiento de los jóvenes. Relacionar a los jóvenes con textos acordes a sus intereses. Asimismo, conocer las aspiraciones a futuro de los jóvenes con el interés de contrastarlos con sus consumos.	Identificar los consumos culturales de estos jóvenes, y explorar la relación con la construcción de sus masculinidades.	4
3: ¿Cómo leer y escribir me permiten pensar en mi día a día?	Propiciar el dialogo en torno a los contextos familiares, las prácticas laborales en la comunidad y los roles y estereotipos de género, partir de los temas abordados.	Identificar a los sujetos y relaciones significativas en la construcción de sus masculinidades.	2

Nota. Elaboración propia.

Cabe mencionar que en un principio me fue necesario generar en la marcha estrategias que me permitieran estimular la participación de los jóvenes, ya que usualmente se les hacía complicado hablar en público, por lo que se requirió escuchar de manera individual sus comentarios, lo que les permitía expresarse con mayor confianza pese a la presencia y comentarios del resto, asimismo fue necesario solicitar que escribieran sus participaciones, recurso que les permitió socializar sus respuestas con mayor seguridad tanto conmigo con sus compañeros, lo que también permitió obtener un registro amplio de diversos escritos con los discursos de estos jóvenes.

Asimismo, mediante la aplicación de este taller se me permitió observar en calidad de otro docente las actividades en el contexto escolar fuera del horario de mis sesiones. Por lo que las actividades diarias en campo tenían un tiempo aproximado de 3 a 4 horas.

De manera que el receso se volvió uno de los momentos más significativos para la recolección de observables, ya que también me permitió establecer varios diálogos a modo de entrevistas no estructuradas tanto con los jóvenes, como con el resto de personas que integran el contexto escolar, es decir, docentes, vendedoras de alimentos y los familiares que visitaban la secundaria como la presidenta de la asociación de padres de familia y su secretaria.

En el marco de esta estrategia se recogieron 16 diarios de campo, en los que se incluye la transcripción de 34 grabaciones audios, que se realizaron durante la aplicación del taller con la autorización de los jóvenes y sus educadoras, con el fin de generar un registro en tiempo real que sirviera de apoyo en la redacción de los diarios de campo.

Asimismo, a partir de las actividades del taller se recogieron alrededor de 115 escritos breves en los que los estudiantes dieron cuenta de diversos aspectos de su vida cotidiana como su estructura familiar, los roles de género fomentados también en el entorno familiar y sus consumos culturales.

Pese a que las actividades del taller iban mayormente enfocadas en tratar los temas planteados para el fomento de la lectoescritura mediante el vínculo con la vida cotidiana, tratando situaciones como la cuarentena durante la reciente pandemia de COVID-19, la riqueza de los escritos contribuyó a profundizar en la cotidianidad de los estudiantes, haciendo énfasis en sus consumos culturales.

### **3.2.2. La entrevista cualitativa: Entrevista semi estructurada y no estructuradas**

La entrevista cualitativa por sí misma se proyecta como flexible y poco estructurada, Sierra (1998) y Galindo (1998) argumentan que la entrevista cualitativa se entiende como aquella no directiva, abierta y no estructurada, ni estandarizada, buscando seguir un modelo conversacional que trata de emular un dialogo entre iguales (como se citó en Gurdián, 2010).

Sin embargo, en esta investigación se distinguió como entrevistas no estructuradas a aquellas conversaciones individuales y grupales, obtenidas de manera informal durante la aplicación de la observación participante realizada en los horarios de receso, tanto con estudiantes como con administrativos, por lo tal, estas entrevistas se dieron en momentos breves, en los cuales los sujetos de estudio se encontraban mayormente en grupo.

En ese sentido, entiendo a las entrevistas no estructuradas como aquellas cuya característica distintiva consiste en no preestablecer preguntas, ni estructurar guiones, en cambio, se busca abordar los temas de interés para el investigador mediante un elemento disparador de manera espontánea y abierta de forma que el entrevistado pueda expresarse de manera libre y mantener el dialogo desde sus propios intereses (Schettini & Cortazzo, 2016).

Mientras que las entrevistas que comprenden la segunda etapa de la investigación, fueron pensadas como semiestructuradas, ya que se consideró la necesidad de buscar un dialogo individual, guiado a partir de

puntos de interés obtenidos en la recolección de información durante la primera etapa de la investigación.

Una vez acabada las sesiones de los grupos focales se consideró necesario la aplicación de entrevistas individuales semiestructuradas con los jóvenes de la secundaria mediante una guía de entrevistas, con la intención de profundizar tanto en sus consumos culturales, en la manera en la que significan sus masculinidades, en la manera en la que se relacionan en torno a esos significados, así como identificar con mayor precisión como se componen los marcos de referencia alrededor de la constitución del género en el contexto escolar.

Según Gaínza (2006) la entrevista es una técnica social que establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable. Siendo que la entrevista semiestructurada se caracteriza por incluir una guía o cuestionario de preguntas estandarizadas, pero de respuesta abierta.

Cabe mencionar que la guía para estas entrevistas se construyó a partir de lo observado tanto en los grupos focales como en los momentos fuera de esta dinámica.

Esta guía busca recuperar diversos elementos de la cotidianidad de estos jóvenes, por lo que se compone de ítems flexibles cuyo propósito es dar respuesta de cuatro incógnitas generales: ¿cuáles son sus grupos sociales más significativos y cuáles son sus prácticas género?, ¿de qué manera sus consumos culturales abonan a la construcción de sus masculinidades?, ¿cómo se piensan así mismos y a las personas que los rodean en relación a la masculinidad y femineidad?, y ¿cuáles son sus prácticas públicas y privadas relacionadas con ejercer sus masculinidades?.

Guía de entrevistas a jóvenes de la secundaria:

1. ¿Cuáles son sus grupos y cuáles son sus prácticas género?

2. ¿De qué manera sus consumos culturales abonan a la construcción de sus masculinidades?
3. ¿Cómo se piensan así mismos y a las personas que los rodean en relación a la masculinidad y femineidad?
4. ¿Cuáles son sus prácticas públicas y privadas relacionadas con ejercer sus masculinidades?

Es necesario recordar, que tales preguntas me sirvieron como guía para emprender una conversación alrededor de los temas que las componen, de manera que los diálogos variaron en relación a los entrevistados y su disposición.

inicialmente se dispuso la realización de entrevistas semiestructuradas a las personas que figuraban como significativas en la construcción y entendimiento de las masculinidades de estos jóvenes, tanto fuera como dentro del contexto escolar a partir de lo recogido tanto en los grupos focales, como en las entrevistas previas.

En el marco de esas ideas, se pensaba incluir en esta investigación las opiniones de grupos como la familia, los amigos y la comunidad religiosa, sin embargo, ya que esto implicaba ampliar la investigación fuera del contexto escolar, extendiendo considerablemente tanto el tiempo que se había dispuesto para el trabajo en campo, como la longitud misma de la investigación, dificultando el comienzo del análisis, se dispuso que la investigación se realizaría con los integrantes de la secundaria.

A partir de lo recogido mediante la observación participante, los grupos focales y las entrevistas previas se realizó una serie de entrevistas semiestructuradas a las personas que constituían las funciones administrativas en la secundaria, es decir las educadoras y las representantes de la asociación de padres de familia, cuya presencia y funciones constituyen un papel importante en el entendimiento y las interacciones alrededor de la idea de ser hombre.

Los ítems de estas entrevistas se compusieron de la siguiente manera: ¿Cómo es su relación con los jóvenes de la secundaria?, ¿A qué se dedica y cuáles son sus hábitos de entretenimiento?, ¿Qué opiniones y expectativas tiene con los jóvenes de la secundaria? y ¿Cuáles considera son las enseñanzas que fomenta en los jóvenes?

Estas preguntas, al igual que la guía anterior, tuvieron como objetivo detonar un dialogo con el entrevistado desde cuestiones generales, pero haciendo énfasis a su relación con los jóvenes de la secundaria.

Guía de entrevistas a educadoras y representantes de padres de familia:

1. ¿Cómo es su relación con los jóvenes de la secundaria?
2. ¿A qué se dedica y cuáles son sus hábitos de entretenimiento?,
3. ¿Qué opiniones y expectativas tiene con los jóvenes de la secundaria?
4. ¿Cuáles son las enseñanzas que fomenta en los jóvenes?

De esta forma se busca obtener distintas fuentes que permitan triangular la información sobre la construcción de las masculinidades de estos jóvenes, por lo que se dispuso de la observación participante, de los grupos focales y el registro en diario de campo para conocer y registrar los marcos de referencia de estos jóvenes, así como conocer la manera en la que se relacionan en el contexto escolar y sus prácticas de consumo, lo que se reforzó con la aplicación y grabación de una serie entrevistas semiestructuradas dirigidas tantos a los jóvenes, como a las educadoras y a las representantes de los padres de familia.

De manera que mi intención con esta estrategia metodológica fue emplear distintos recursos que me permitieran comprender la construcción de estas masculinidades, para dar cuenta de las relaciones de poder que giran en torno a estas construcciones sociales situadas en el contexto de esta secundaria.

En ese sentido, se aplicaron 25 entrevistas en total, 22 fueron realizadas a jóvenes estudiantes, 10 varones y 12 mujeres, asimismo se

realizó una entrevista a cada una de las dos educadoras de la secundaria, por último, se aplicó una entrevista a la secretaria de la asociación de padres de familia.

A continuación, describiré en el marco de la teoría fundamentada la manera en la que se analizó la información con el fin de sustentar el análisis que posteriormente se presenta en este trabajo.

### **3.3. Método de Análisis de la información**

Con el interés de “garantizar que el contraste de las diferentes percepciones conduzca a interpretaciones consistentes y válidas” (Gurdián, 2010), se buscó obtener cierta variedad de información desde distintas fuentes que permitieran triangular la información para su análisis.

Según Taylor y Bogdan (2010) el análisis de información cualitativa implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en proceso: se identifican temas, se generan conceptos y proposiciones, la segunda, que se produce cuando la información se ha recogido, incluye la codificación y el refinamiento de la comprensión del tema y por último el investigador trata de comprender la información en el contexto en que fueron recogidos.

En el marco de la teoría fundamentada se categorizó y analizó la información mediante una codificación inductiva y comparativa constante, apoyándome tanto de una maya temática codificada mediante el software Atlas.ti, así como de matrices de análisis para clasificar las categorías resultantes y favorecer su análisis.

Como se ha señalado anteriormente, el muestreo se integró por la participación de 12 alumnos y 20 alumnas de entre 12 y 15 años de edad, de los cuales a 10 varones y a 12 mujeres se les aplicó de manera voluntaria entrevistas mediante una guía de preguntas, asimismo se entrevistó a las dos educadoras del plantel y se buscó la participación de una de las integrantes de la comisión de padres de familia, quienes tienden a tener una

presencia recurrente en el entorno escolar monitoreando el comportamiento de los jóvenes.

En ese marco, del 8 de septiembre, al 8 de diciembre del 2022, se recogieron 16 diarios de campo, 115 textos cortos de los jóvenes estudiantes, así como se realizaron 25 entrevistas en las que se incluyen a las educadoras del planten y a la secretaria de la asociación de padres.

Como se ha mencionado el proceso de codificación de acuerdo a la teoría fundamentada se desarrolló bajo tres tipos de codificación, la codificación libre, la codificación axial y la codificación selectiva.

Siguiendo el proceso de codificación libre, el cual se entiende como la primera revisión y selección de información para la creación de las primeras categorías o familias, que surgen a partir de una pre-codificación es decir de los códigos y subcategorías que se generan mediante la subjetividad del investigador y de los códigos in vivo los cuales se constituyen a partir de los discursos de los participantes (Bonilla & López, 2016), se ubicaron los primeros conceptos que permitieron visualizar la dirección del trabajo.

Inicialmente durante las tareas de observación participante, se priorizo la obtención de códigos in vivo, con el fin de categorizar inicialmente las opiniones y creencias de los participantes alrededor del significado individual de la masculinidad. Asimismo, en esta etapa se comenzó a identificar el papel de las representantes de la asociación de padres de familia.

Lo anterior permitió visualizar la red de significados que giraban en torno a la masculinidad y a la juventud en el contexto escolar, identificando inicialmente estereotipos, que orientan la distinción entre lo femenino y lo masculino, donde prevalece la asociación del hombre con la fuerza física, la valentía y la desobediencia y de la mujer con la fragilidad, la tranquilidad y la obediencia. Que se enmarcan en la distinción de la juventud como un proceso de tránsito a la adultez.

En ese sentido, fue posible profundizar en la manera en la que los jóvenes se relacionaban entre sí, con sus compañeras, y el poder

administrativo. Así como sus variaciones en relación a los momentos, a los espacios y a las personas que los ocupaban, siendo las actividades en aula y el recreo dos momentos que me permitieron contrastar el comportamiento de los jóvenes en relación a las circunstancias que afrontaban, lo cual se detallara en los apartados del análisis.

Por su lado, la codificación axial tiene como fin el proceso denso de relacionar las categorías con sus subcategorías a medida que la recolección de información avanza (Strauss & Corbin, 2002), por lo que simultáneamente, fue necesario clasificar los códigos resultantes en familias o categorías mayores.

En ese sentido, se hizo necesario integrar a la muestra los escritos que los jóvenes realizaron durante los grupos focales, ya que en ellos manifestaban información que no expresaban públicamente entre sus compañeros, como su dinámica familiar o los productos que consumían dentro y fuera de la escuela.

Estos procesos de codificación se realizaron con el programa Atlas.Ti, por lo que la revisión y análisis de la información en su totalidad dio como resultado la producción de 332 códigos, que, al ser relacionados entre sí, se categorizaron en subcódigos, códigos y familias o categorías, de manera que fuese posible reducir su número en categorías conceptuales que dieran cuenta de la manera en la que se construyen estas masculinidades.

Bajo la idea de que las masculinidades se construyen en el ámbito de las relaciones sociales y adquieren legitimidad mediante la opinión y practicas públicas de hombres y mujeres (Brandes, 1991, Gutmann, 1998; como se citó en Moya, 2018), se enfatizó la agrupación y categorización de las prácticas tanto de hombres y mujeres relacionadas la idea de la masculinidad o con el ser hombre.

Por último, el proceso de codificación selectiva consiste en el refinamiento e integración de la teoría, en el que se organizan y relacionan las categorías alrededor de un concepto central, mediante la creación de

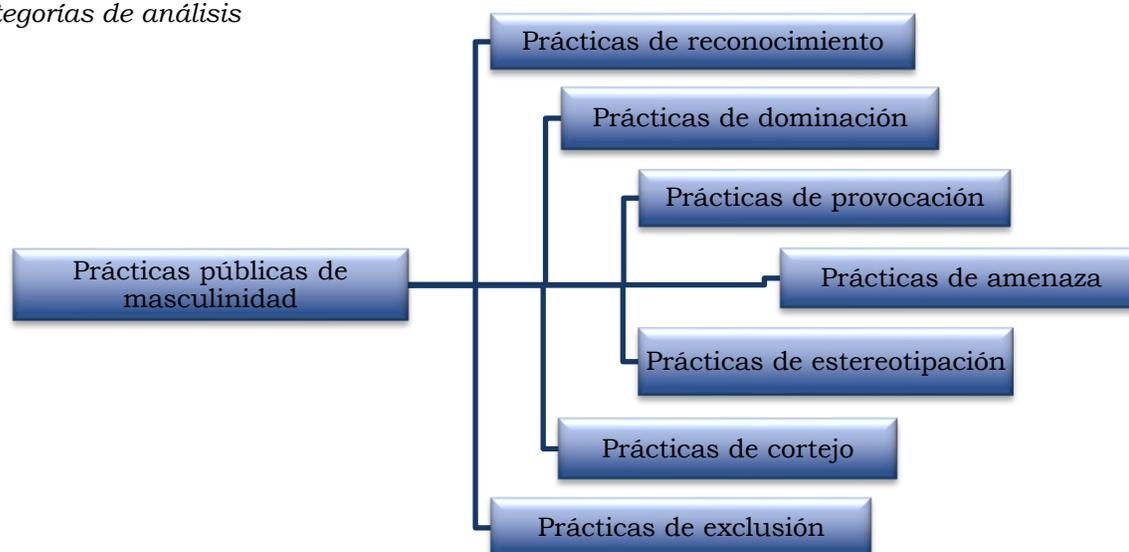
oraciones o preposiciones que explican tales relaciones (Strauss & Corbin, 2002).

Ese sentido, se determinó a *prácticas públicas de masculinidad* como categoría central con el fin agrupar y distinguir, las acciones y discursos de los estudiantes, varones y mujeres, así como de quienes integran la parte administrativa. para esto fue necesario la creación de matrices de análisis que favorecieran el escrutinio sobre estas prácticas y la reflexión alrededor de su papel en la construcción de la masculinidad.

A partir de lo anterior se distinguieron las siguientes 7 subcategorías que diferenciaron los tipos de prácticas públicas de masculinidad predominantes en este entorno escolar.

Figura 1.

*Categorías de análisis*



Nota. Elaboración propia.

Bajo la categoría *prácticas públicas de masculinidad* se logró concentrar el análisis de la información a los fenómenos en los que se realiza una distinción pública de género entre hombres y mujeres. Ubicando los tipos de acciones y declaraciones predominantes en las interacciones de los varones con su entorno, que se asociaran con la afirmación o el reclamo de la masculinidad y su socialización.

En ese sentido, se categorizaron y compararon las prácticas de las personas que integran el entorno escolar, tanto hombres como mujeres, con el fin de analizar la construcción de la masculinidad de manera relacional.

De forma que las subcategorías o códigos con mayor densidad fueron prácticas de reconocimiento, de dominación, de provocación, de amenaza, de estereotipación, de cortejo y de exclusión. Las cuales se agruparon en matrices de análisis que permitieran una mayor revisión fuera del programa Atlas.Ti. como en el siguiente ejemplo.

Tabla 3.

*Prácticas públicas de masculinidad.*

<b>Prácticas públicas de masculinidad</b>			
	<b>Poder administrativo</b>	<b>Varones</b>	<b>Mujeres (estudiantes)</b>
Prácticas de reconocimiento	llego y le pregunto y ¿por qué no avisaste? Y que me dice “¡por qué soy hombre!”	...antes tomaba, por que llegaba mucho a la palapa con mi mama, y ahí me daban, ¡ay no que feo!, hace como un año, malos recuerdos.  “ya ve profe, yo si soy un macho alfa”.	“Hombres, no puedo decir que son nombres, porque todavía no tienen la cierta madurez que agarran durante su, su, toda, Su vida, podría decirlo así: no puedo decir que son hombres ni niños, son jóvenes que están aprendiendo a madurar”
Prácticas de dominación	yo si mandaba a las niñas también a sacar la basura, pero este pues nos dijeron que solamente los niños.	“no profe, hombres y mujeres por un lado” ... “pero así funciona el mundo profe, es la ley de la vida, así me educaron en mi casa”	“Las niñas son unos ángeles y los niños demonios” “velo, solo porque sos mujer...” “¡¡¡Cállate, no estamos hablando de ustedes!!!”
Prácticas de provocación	...les digo. Este ¿ustedes son niñas o porque se andan acortado? Les dije, que, que no se sienten con valor o ¿Qué tienen? y me dicen, no profe, porque nos dice así...”	José pasa detrás de José y le golpea el hombro, él le responde: “vete a la verga”.  “bueno, este parece mujer, pero solo parece”, “ya vas ni que me llamaran...”  “Ey vos mampo” “oye dile a tu novio que ya, que ya dice la maestra”.	“¡cuñada!” “ya te dije que no me digas cuñadaa” ... “¡CUÑAAADA!”.
Prácticas de amenaza	“Que, si quieres trabajar o quieres estudiar, pero si vas a estudiar vas a	“cómo es caga palo el...” “el culo te voy a cagar”.	“Y, pues se juntan con los niños y todo y a veces resultan peleando y pues

	<p>venir a lo que realmente se hace”          "si quiere estudiar o trabajar, porque cómo se portó mal, las primeras semanas que yo llegué, lo mandaron a trabajar, no vino una semana, entonces pues desde ahí le empezó a echarle ganas y todo."</p>	<p>“Es que, taba yo platicando con unos amigos ahí abajito, allá por la tienda y viene uno un chavo. Me agarró de aquí del hombro y me volteó donde me volteo, me pegó, me alcanzo a pegar aquí.          Lo que agarré, fui, a agarrarlo de los brazos y lo avente y se me vino encima.”</p>	<p>les regañan por cómo se comportan con los niños.”</p>
Estereotipación	<p>“Sí, pues se distingue porque en el caso de los varones, pues juegan aventarse a pelear, la luchita que ellos le llaman y, pues las niñas son un poco más recatadas en esa parte, sí.”</p>	<p>“algunos dicen que las mujeres son más débiles y cuando les dicen algo no les entra en la cabeza.”          “...no debería de discriminarlas, porque también tienen la misma capacidad que los hombres. Bueno de cierta capacidad, no, en cuanto a capacidades físicas, no tienen mucha capacidad, pero en capacidades mentales, sí.”</p>	<p>“Puros tóxicos me están vigilando”</p>
Cortejo	<p>“le voy a decir” “no cállate, no seas pendejo” “dice que bailas bien bonito”, “¡es mentira”.</p>	<p>“deja eso, eso es de aquel, agarra lo tuyo que ahí va atrás”</p>	<p>“Ay le decís al Emanuel que lo extraño mucho, y que, si no le importa la regañada, le voy a dar su carneada”.</p>
Exclusión	<p>“Es que pura mujer hay”</p>	<p>“¡Ey!, descongélame, estoy en tu equipo” “ya vos” “pero, soy de tu equipo...”          “¿Quién?, ¿el niño chaqueta?”</p>	<p>“A veces las niñas guardan un poquito más la distancia y porque a veces juegan muy pesados los niños.”          “Estamos, estaban jugando futbol y yo fui a pedir juego y no me acuerdo que niño fue, que me dijo que no, que porque el fútbol no... yo no podía jugar, porque era niña... y pues me metí a jugar y ya él se salió”</p>

Nota. Elaboración propia.

Continuando con el proceso de codificación selectiva, con el fin de integrar y explicar las relaciones entre categorías en los siguientes capítulos, fue necesario plantear como se desarrollan las *prácticas públicas de masculinidad* en el contexto escolar, partiendo de la descripción de la comunidad y de la secundaria, para poder detallar la manera en la que se desenvuelven las interacciones sociales entre jóvenes estudiantes y su entorno.

En ese sentido, también se describe en los siguientes apartados la manera en la que se integran los marcos de referencia en la secundaria, la manera en la que los varones se relacionan con sus compañeras y entre ellos mismos, el tipo de relación que tienen con el poder administrativo, así como las peculiaridades y variantes de estas interacciones en relación a los espacios y momentos en los que se desenvuelven.

Bajo lo anterior se plantea el desglose de las categorías, las cuales aluden a las prácticas de género bajo las cuales se construyen las masculinidades en este espacio escolar, terminando el análisis detallando en los últimos dos apartados, la manera en la que el género funciona como una herramienta de control social, que se enmarca en una disputa por la significación sobre el deber ser de hombres y mujeres.

Cabe mencionar que para proteger la integridad de quienes participaron en esta investigación se emplearon seudónimos para llamar a los estudiantes, evitando en cualquier ocasión emplear sus nombres reales, de igual manera, a la institución escolar en la que se realizó este trabajo, se optó por denominarla específicamente como “La secundaria” con la intención de hacer énfasis en la etapa que representa este periodo escolar en la vida de esos jóvenes.

Bajo ese mismo fin, se optó por denominar a quienes integran el poder administrativo en relación al papel que ocupaban en la secundaria, lo cual por motivos de congruencia se detallara en adelante en la descripción del contexto escolar. Sin embargo, se hizo necesario mantener el nombre de la

localidad, para puntualizar su condición periférica y ubicar al lector en la región suburbana de la ciudad en la que aconteció el presente trabajo.

## **CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

En este capítulo detallaré los resultados, a partir de la categorización de las interacciones sociales alrededor de la construcción de masculinidades de estos jóvenes frente a los grupos que integran su contexto escolar.

Parto de la descripción del contexto específico de la investigación; en este caso la colonia Cuchilla Santa Rosa, para dar cuenta de las peculiaridades que pueden tener relación con la construcción del género y las masculinidades, como los lazos de parentesco y la actividad económica.

Continúo con la descripción del contexto escolar, que es una secundaria inscrita al programa de escuelas comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), con énfasis en la estructura de relaciones que se dan en el lugar, como la distribución de los grupos y la constitución administrativa, formada por educadoras y las representantes de los padres de familia en un organismo denominado Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), que funciona como vínculo con CONAFE en donde las familias tienen la posibilidad de participar constantemente en las decisiones administrativas.

Se aborda después de manera más específica y categórica el conjunto de interacciones que constituyen la manera en que los jóvenes estudiantes de esta secundaria construyen sus masculinidades, partiendo de la descripción de quienes componen los marcos de referencia en el contexto y la manera en la que se relacionan, así como sus consumos y su relación los estereotipos de género.

Más adelante procedo a relatar lo que considere como una disputa por la significación de la masculinidad, en la que toman parte las, las estrategias que los estudiantes desarrollan para lidiar con las demandas en relación al género, así como las representaciones del “deber ser” que imperan en la secundaria y el papel que tiene el juego en la organización y resistencia de los varones.

Por último, doy cuenta de las prácticas y discursos públicos predominantes en la construcción de las masculinidades de estos jóvenes, así como de las estrategias que desarrollan para lidiar con las demandas que se les imputan en relación al género.

#### **4.1. La Cuchilla Santa Rosa como marco de referencias en la constitución del género**

Bajo la idea de que el género se inscribe en un marco social de relaciones que es estructurado a partir de diversas prácticas y representaciones dominantes de la realidad cotidiana (Connell, 1998), busco dar cuenta de distintas prácticas presentes en la comunidad que constituyen un marco local de referencias sobre la construcción del género.

Con el fin de señalar las disposiciones que enmarcaron las relaciones de los jóvenes de La secundaria, inicialmente describiré el contexto de la comunidad con énfasis en los espacios donde es posible conocer las distinciones entre las prácticas de hombres y mujeres, así como ciertos sucesos que señalan una correspondencia a las jerarquías de los grupos que integran estos jóvenes.

La Cuchilla Santa Rosa es una colonia que se encuentra ubicada en la periferia sur-oriente de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, en el estado de Chiapas. Su nombre, La Cuchilla, hace alusión al perímetro geográfico de la localidad, ya que las calles que delimitan su territorio convergen en el punto norte para formar un vértice pronunciado.

Pese a encontrarse dentro de los límites de la ciudad y colindar con otros asentamientos con una considerable densidad poblacional como la colonia Real del Bosque, así como una unidad poblacional del movimiento Antorcha Campesina, el acceso a La Cuchilla tiene sus peculiaridades, ya que en el caso del acceso que la comunica con una vía directa al resto de colonias, es necesario emprender un camino de terracería de 900 metros para ingresar propiamente a la cuchilla.

Si bien este acceso cuenta con alumbrado público, los terrenos que lo enmarcan son extensos y carecen de viviendas, por lo que en los últimos años los lugareños han reportado incidentes como ataques con armas de fuego y agresiones de tipo sexual.

Para solventar las complicaciones de este acceso, los habitantes de La Cuchilla y otras colonias han organizado distintos grupos que ofrecen servicios de mototaxis para transitar a través del lugar y las comunidades aledañas, por lo que es común ver de manera constante a varones de distintas edades y ocasionalmente a un par de mujeres jóvenes salir y entrar de este acceso cargando y descargando pasajeros.

A lo largo de este recorrido de apariencia desolado por los amplios terrenos de vegetación que lo delimitan y el arroyo que lo atraviesa, era posible observar las actividades económicas que se ejerce en la comunidad; en su ingreso es posible encontrar una base en la que se estacionan los mototaxis para cargar pasajeros, a su vez era posible encontrar un puesto de alimentos atendido por una madre y sus hijas, y una coctelería que se distingue por ser operado por una pareja.

En el interior de La Cuchilla se encuentran dos negocios de abastecimiento de agua, por lo que esta ruta era transitada usualmente por pipas de servicio que transportan el recurso y en las que era posible observar a uno o dos varones de entre 12 y 18 años de edad sentados en la parte posterior del vehículo o sujetados en los costados, mientras otro varón de edad avanzada conducía y con quien generalmente compartían lazos de parentesco.

Las familias que habitan La Cuchilla están compuestas usualmente por los apellidos Náfate y Morales, debido a que inicialmente la colonia se constituyó como un asentamiento conformado principalmente por estas familias, de manera que la comunidad está enmarcada por lazos de parentesco ligados al origen de la colonia.

La comunidad es atravesada por una única calle principal y distintos callejones que albergan los hogares de los lugareños, el recorrido de la calle

permite dar cuenta de negocios familiares, desde mujeres que venden dulces, chicharrines y otras frituras, así como tiendas que eran mayormente administradas por las mujeres que integran las familias propietarias.

Alrededor de las diez horas, era usual encontrar a doña Lidia, de 60 años y a su hija, de 32 años, acompañadas de dos niñas no mayores de 5 años, posicionándose frente a la malla de la Secundaria durante el horario receso para ofrecer a los jóvenes golosinas y frituras, así como entregarles el desayuno a las integrantes de su familia que cursaban la secundaria.

En la colonia, las religiones predominantes eran el catolicismo y la Iglesia Adventista del Séptimo Día, cuyos recintos religiosos se encontraban en extremos opuestos de la avenida principal, asimismo con mucha menos concurrencia era posible ubicar en la zona un recinto denominado Iglesia de Dios Israelita El Elohe Israel. Por lo que los sábados y domingos, era habitual observar a abuelos, padres e hijos asistir conjuntamente a sus recintos religiosos.

Si bien durante conversaciones que tuve con las personas de la comunidad, daban a entender que no pretendían socializar a los jóvenes bajo relaciones que exigían una incuestionable rigurosidad en los roles de género, las implicaciones de este contexto enmarcaban un conjunto de referencias que los jóvenes debían enfrentar en la construcción de sí mismos. Siguiendo a Bourdieu:

...no hay grupo que no sea un campo de lucha para la imposición del principio legítimo de constitución de los grupos y no hay distribución de propiedades, trátase del sexo o de la edad, de la instrucción o de la riqueza, que no pueda servir de base a divisiones y a luchas propiamente políticas (1985).

En ese sentido, la constitución de los grupos en la comunidad estaba principalmente sujeta por lazos de parentesco, que se vinculan fuertemente con las actividades económicas, las cuales estaban orientadas en su mayoría por una distribución de prácticas diferenciadoras entre mujeres y hombres. Por lo que La Secundaria ubicada en el centro de la comunidad, no era ajena a este proceso.

#### **4.2. La Secundaria: convergencia de prácticas de género**

El establecimiento de la Secundaria se generó a partir de la donación de los terrenos que la delimitan por parte de un terrateniente de la zona, así como de un acuerdo de la comunidad con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) hace alrededor de diez años. En cada ciclo escolar asisten a la secundaria prestadores de servicios educativos capacitados por el CONAFE que tienen la designación de educadores comunitarios; para dichos fines la comunidad, en específico las personas con hijos que estudian en la secundaria, integran una Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), que funciona como enlace con el CONAFE y brinda alimentos y seguridad a los educadores que radican en la secundaria durante el ciclo escolar.

Asimismo, en la secundaria existe una figura que funciona como presidente del APEC, y cuyas funciones suelen estar ligadas al cumplimiento de los acuerdos que se realizan entre educadores y la comunidad.

En este caso, el papel de presidenta era ocupado por una madre de familia de 41 años de edad, cuyo nombre resguardaré por motivos éticos, quien solía a tener una presencia constante en la secundaria, buscando regular tanto la conducta de los jóvenes como las labores de las educadoras en turno; dicha interacción estaba estar orientada en que hacer que los jóvenes cumplan con estándares disciplinarios.

En este apartado describiré el contexto de la secundaria haciendo énfasis en las relaciones cotidianas que denotan una distinción de género entre los jóvenes, pero como se ha mencionado anteriormente, con el interés de resguardar la integridad de los participantes en este trabajo, se evita hacer mención de sus nombres reales, por lo que se les mencionará mediante su condición en el contexto escolar.

En ese sentido, para referirme a los jóvenes, haré mención de ellos como estudiantes, o mediante nombres ficticios, distinguiendo el grupo al que pertenecían de ser necesario.

Para aludir a las integrantes del poder administrativo, bastará con hacer énfasis a sus funciones; de esa forma, sus enseñantes se denominarán Educadora “A” y Educadora “B”, en relación a los grupos que ocupaban; Asimismo, para referirme a las representantes de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) integrada por padres de familia, cuyas presencias y decisiones eran de amplia relevancia en el contexto escolar y quienes fungen como presidenta y secretaria de la asociación, se les denominara únicamente a partir de tales roles.

La secundaria cuenta con 12 alumnos y 20 alumnas de entre 12 y 15 años de edad, distribuidos en dos grupos multigrado; el grupo “A” está compuesto por ocho mujeres y ocho varones; en cambio el grupo B lo integran cuatro varones y doce mujeres. Esta distribución suele ser para las educadoras una característica importante para distinguir el comportamiento de ambos grupos, siendo el grupo “B” aquel con mayor número de alumnas, y que se ha ganado título del “mejor portado”.

En ese sentido, durante el horario de clases la relación entre los jóvenes y las educadoras se caracterizaba por ciertas distinciones relacionadas con la distribución desigual entre hombres y mujeres. Por ejemplo, en el grupo “A”, era común que la educadora realice en voz alta una cuenta regresiva de 5 segundos para señalar a los jóvenes el tiempo en el que debían estar dentro del aula después del receso.

A Este mismo grupo tampoco se le impartían actividades relacionadas con el aprendizaje deportivo, al respecto su educadora comento: “Los saqué una vez y los puse a hacer un juego y no supieron cómo hacerlo, no sabemos muchos juegos profe me dijeron, y pues mejor ya no los volví a sacar” (Educadora “A”, comunicación personal, 7 de octubre del 2022).

En el grupo “A” las voces con mayor presencia solían ser las de los varones, haciendo chistes, ruidos de flatulencias, platicando con otros varones, buscando llamar la atención de sus compañeras o haciendo alusión a sus genitales, de forma que su educadora constantemente solía

silenciarlos y reprenderlos buscando intentar moderar su conducta, pese a que afirma que en ocasiones se divertía con las acciones de sus alumnos:

Hoy me hicieron reír, al Miguel le estaba sangrando la nariz, y ahí estaba este niño Adrián y no sabía ni qué hacer el pobre, ni dónde meterse, y cuando le pregunté por qué no avisó, me dice: “¡porque soy hombre!”. (Educatora “A”, comunicación personal, 13 de octubre del 2022).

Por su lado, la Educatora del grupo “B” coincidía con que su grupo “era más tranquilo”, por lo que acostumbraban a tener sesiones de educación física con regularidad, no sin que antes los varones fueran enviados a barrer la plaza cívica donde realizan las actividades deportivas. Cabe mencionar que de manera habitual en este grupo solo asistían tres de los cuatro varones que lo integraban, por lo que una mayor presencia de mujeres implicaba para su educadora una dinámica que le permitía exhibir películas en clase o jugar juegos de mesa con sus estudiantes.

En cuanto a los jóvenes, su mayor interacción se registraba durante el horario de receso, donde se les observaba jugando comúnmente “cerillo y hielo”, que consistía en dividirse principalmente entre hombres y mujeres, de forma que el grupo que representaba al “hielo” perseguía a cada uno de los miembros del otro equipo para tocarlos y “congelarlos” y con ello ganarse el rol del “cerillo”, mientras sus adversarios buscaban liberar a sus compañeros “congelados” también tocándolos.

Cuando esta separación entre hombres y mujeres corría el riesgo de romperse, por ejemplo, cuando las mujeres solicitaban que algunos varones se integraran con ellas; estos últimos solían perder el interés y demostraban inconformidad: “ni que fuéramos mamos” (A. López, comunicación personal, 13 de octubre del 2022).

Por otro lado, actividades como sacar el contenedor de basura, cuando el servicio de recolección hacía su recorrido o mover cualquier cosa que se consideraba pesada, eran actividades delegadas principalmente a los varones, debió a indicaciones directas de la presidenta del consejo, según relató la Educatora del grupo “A”:

En una ocasión, ambas profes enviamos a dos alumnos para que sacaran la basura, y ella envió a dos mujeres, pero la APEC nos sugirió que las mujeres no hicieran este tipo de actividades, ya que las mujeres no deberían cargar, es trabajo de hombres. (Educatora “A”, comunicación personal, 4 de octubre del 2022)

En ese tono, durante la finalización de la construcción de la plaza cívica y su domo a mediados del ciclo escolar, tanto alumnos como educadoras suponían serían espacios de recreo donde los jóvenes podrían jugar preferentemente fútbol y así evitar que los varones dañaran las aulas con balonazos incidentales; sin embargo también por indicaciones de la presidenta, apenas concluyó la construcción las educadoras comunicaron a los jóvenes que no podrían usar este espacio, bajo el motivo de que al APEC le preocupa que pudieran dañar las vigas de acero o despegar las láminas del domo, de manera que la plaza sería empleada principalmente para actividades cívicas o reuniones de la comunidad.

En el interior de la secundaria las representaciones de género y la condición juvenil se construían bajo este marco de relaciones que envolvía tanto a las educadoras, como a las representantes del APEC y a los jóvenes, varones y mujeres en general. De forma que mediante este conjunto de relaciones se constituía el ordenamiento escolar, en el que los jóvenes debían aprender su lugar de acuerdo a su constitución sexo-genérica, siendo el género una herramienta que permitía sostener el orden deseado.

En ese sentido en el siguiente apartado, se relata con mayor precisión la forma en la que se desarrollaban las relaciones entorno a la significación de las masculinidades, para lo cual se aborda la manera en la se constituían los marcos de referencia en la secundaria y las relaciones de los jóvenes según los espacios ocupados, para terminar con la relación de sus consumos en la construcción de sus masculinidades.

### **4.3. Las relaciones constitutivas de la masculinidad en el contexto escolar**

La construcción de ser hombre para los jóvenes de esta secundaria giraba alrededor de las relaciones con cada uno de los grupos que ocupaban principalmente en este contexto, los cuales se pueden agrupar en alumnos, alumnas, y quienes ocupan el poder administrativo, en este caso educadoras y representantes del APEC.

Ser hombre y ser joven estudiante se constituía de manera dinámica mediante el intercambio de significados entre estos grupos. Cabe mencionar que dicho intercambio no siempre se genera de forma equitativa.

#### **4.3.1. Los marcos de referencia en el contexto escolar**

Como parte del contexto escolar, inicialmente la condición de estudiante, inscribía a los jóvenes en un marco de jerarquías menos dinámico, por lo que el criterio de las educadoras tendía a ocupar un rol importante en el intercambio y lucha de significados.

Por su lado, la dinámica social entre los mismos varones era determinante en el entendimiento de ser hombre, si bien en esta secundaria los varones no mantenían una clara relación de jerarquías impuesta por la intimidación; la búsqueda de reconocimiento y el sentido de pertenencia eran constantes que pautaban sus relaciones y el intercambio de significados, en las que distintas prácticas de género cobraban un papel sobresaliente.

Otro elemento que orientaba la construcción de masculinidades era la diferenciación de lo femenino; si bien ambas se construyen en las mismas relaciones cotidianas, para estos jóvenes el ser asociado con las mujeres fuera de una relación de noviazgo suponía un riesgo que podría provocar que adoptaran posiciones defensivas, al punto de dificultar ciertas actividades en conjunto.

Por otro lado, como se ha mencionado, en la secundaria era recurrente la presencia de la presidenta de la asociación de padres de familia, y en

menor medida de la secretaria, monitoreando el comportamiento de los jóvenes en general, realizando labores de mantenimiento o apoyando a las educadoras en determinadas actividades del calendario escolar. Esa presencia era notablemente significativa, ya que solían ser una referencia que señalaba los límites del comportamiento de mujeres y varones, tanto para estos, como para las educadoras.

Los jóvenes y adultos en sus papeles de estudiantes y educadoras o madres de familia se sumían en relaciones de poder caracterizadas por llamados de atención, correcciones y castigos, ya sea por guardar silencio o hacer demasiado ruido, así como por groserías y desobediencias, que enmarcaban luchas cotidianas por determinar los límites del comportamiento para los estudiantes en general, mujeres y varones.

En ese sentido, las educadoras, las representantes de la asociación de padres, sus compañeras y compañeros, constituían los marcos de referencia mediante los cuales estos jóvenes construían sus masculinidades; asimismo dicha interacción se producía bajo jerarquías sujetadas al papel que ocupaban en el contexto escolar, por lo que las relaciones entre estudiantes y figuras de autoridad, se tornaban en dinámicas de resistencia y ajustes de comportamiento ligadas a los supuestos roles de género que se debían asumir.

#### *4.3.1.1. La interacción con sus compañeras*

La forma en las que los varones se comportaban con sus compañeras variaba en relación a la situaciones e intereses que motivaban dicha interacción. Al jugar en grupo, muchos varones evitaban insistentemente jugar del lado de las mujeres, en lo que superficialmente se podría pensar, que evitaban hacerlo ya que las consideran débiles físicamente; sin embargo, su falta de intereses por agruparse con ellas, obedecía en gran parte a las represalias que pudiesen producirse en caso de que la actividad aparentara poner en riesgo la integridad física de sus compañeras.

En ese sentido, el distanciamiento con las mujeres durante las actividades lúdicas también correspondía al temor de ser comparado con ellas, al estar de su lado y convertirse en objeto de burla por sus compañeros, insinuándose momentáneamente la pérdida de la pertenencia al grupo de varones.

Tal era caso del estudiante Axel. del grupo “A”, que al solicitarle que se integrara con sus compañeras tanto para jugar, como en actividades escolares, acostumbraba a mostrarse inseguro, negarse y reprochar con frases como: “es que pura mujer hay” (Comunicación personal, 11 de noviembre de 2022).

No obstante, este mismo joven habitualmente le lanzaba piropos a una de sus compañeras de último grado, comentando sobre lo “bonita que se ve” o sobre lo “bien que baila”, al grado de que la madre de la joven solicitara a su educadora intervenir y pedirle al muchacho que cesara con sus expresiones de afecto; asimismo, según la educadora, este muchacho tenía una relación discreta de noviazgo con otra de sus compañeras, bajo el permiso de los padres de ambos. En ese sentido, muchos de estos estudiantes acostumbraban realizar distintas acciones para llamar la atención de sus compañeras, como en el siguiente ejemplo:

Federico: Le voy a decir.

Axel: ¡no, cállate, no seas pendejo!

Federico: ¡Raquel!... ¡dice el Axel que bailas bien bonito!

Axel: ¡Es mentira! (Comunicación personal, 20 de octubre de 2022).

Como se ha sugerido, durante los juegos grupales muchos varones evitaban jugar del lado de sus compañeras, por temor a posibles burlas y cuestionamientos sobre sus masculinidades, expresando directamente un menosprecio hacia ellas. En cambio, en las prácticas de cortejo, estos mismos varones podían demandar en exceso la atención de las jóvenes en

las que se fijaron, provocando en ocasiones que fueran ellas las que buscaran apartarlos.

Por otro lado, dependiendo de la cantidad de varones en las aulas, las estudiantes podían imponer su comportamiento, callando y corrigiendo a sus compañeros de manera constante, sin depender de sus educadoras.

Para muchas jóvenes sus compañeros podían ser sus amigos o sus parejas según se acercaran a cumplir con ciertas expectativas, como el no haber sido considerado un amigo previamente, o el ser atractivo y respetuoso, características requeridas usualmente por las estudiantes. Como relata Angela en el siguiente ejemplo: “Ejem, Jeje me gustan los hombres, que fueran de la manera que me respetaran, respetaran mis decisiones, No me gusta la violencia, no me gustaría que me pegaran. No quiero eso” (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2022).

La dinámica entre noviazgos, variaba según las relaciones, y las perspectivas de estos jóvenes, mientras que ciertos estudiantes mantenían noviazgos de palabra sin mucha interacción entre ellos; otros pasaban los recreos en pareja paseando y platicando a lo largo de la secundaria, tal es el caso de la relación entre Camila y Federico integrantes del grupo “A”, a lo que este último comentaba con inconformidad que no hacían más que “platicar” (Comunicación personal, 6 de diciembre de 2022).

Por otro lado, en ocasiones los estudiantes podían reflejar cierto sentido de pertenencia sobre sus compañeras, por ejemplo, cuando se interesaban sentimentalmente en ellas, por ejemplo, en una ocasión Axel del grupo B, no tardo en llamarle la atención a otro de sus compañeros cuando lo observo caminar junto a una de sus compañeras: “Deja eso Manuel eso es de Federico, agarra lo tuyo que ahí va atrás” (Comunicación personal, 27 de octubre de 2022).

Con el comentario anterior, los estudiantes daban cuenta de que conocían a grandes rasgos los intereses amorosos o sentimentales de sus compañeros, haciéndose bromas o reclamos indirectos, para señalarse entre sí, que no deberían pasar mucho tiempo con las chicas de otros.

Asimismo, ocasionalmente los acercamientos de los varones a sus compañeras podían caer en el acoso, como era el caso de Axel, quien buscaba insistentemente la atención de Raquel su compañera de grupo, al punto en el que ella realizó un reclamo a su educadora para pedirle al joven que se detuviera.

En ese sentido, las relaciones entre varones y mujeres estudiantes, estaban marcadas por una división sexo-genérica, que señalaba a las mujeres como compañeras desfavorables tanto en el juego como en el trabajo, y a su vez como objetos del deseo en el caso del cortejo, lo cual se detallara en mayor medida en el apartado relacionado con sus prácticas de “ligue”.

#### *4.3.1.2. las relaciones entre varones*

Si bien cada joven construía sus masculinidades subjetivamente, inicialmente las prácticas y opiniones ligadas a su legitimidad parecían estar ampliamente relacionadas con una diferenciación despectiva de lo femenino, en la que las mujeres solían a ser consideradas como débiles y objetivables, asimismo cualquier rasgo de feminización en un varón era inherentemente ligado con la homosexualidad.

Sin embargo, el sentido de dichas prácticas y opiniones se construía, negociaba y reafirmaba en el marco de las relaciones de poder entre varones y mujeres. En el contexto de la secundaria, los varones frente a sus pares buscaban reafirmar su hombría por medio de golpes, pero también mediante bromas, abrazos y acuerdos tácitos ligados con el trato a las mujeres.

Durante los espacios de recreo, la actividad lúdica de los varones se distinguía por un uso constante de la fuerza física, siendo usualmente denominada tanto por sus compañeras como por sus educadoras y representantes del APEC como “juego pesado”, con el que los varones reafirmaban su posición como hombres y se distinguían de sus compañeras, a quienes evitaban proporcionar el mismo trato bajo acuerdo mutuo y en correspondencia a sus figuras de autoridad.

A inicios del semestre el alumnado en general tenía restringido el uso del domo, de manera que usualmente lo varones jugaban quemados en los espacios alrededor de las aulas, lanzándose balones de futbol, lo que generaba las críticas de las educadoras quienes consideraban que “solo jugaban a pegarse” (comunicación personal, 13 de octubre de 2022). Asimismo, era común verlos jugar futbol en los mismos espacios, empujándose y cayendo sobre la tierra a un costado de donde las educadoras tomaban el desayuno, por lo que era común escucharlas pedirles que tuvieran cuidado.

Asimismo, los varones mantenían una posición defensiva al enfrentarse a situaciones en las que podían verse feminizados, sobre todo en contra de su voluntad, respondiendo con golpes, pataleos y amenazas cuando otros compañeros hacían contacto con sus traseros, ya sea en un intento de broma, o simplemente al escoger un mal ángulo para acercarse.

También, por medio de bromas que aludían a la homosexualidad, estos jóvenes se enfrascaban en conversaciones lúdicas, que se caracterizaban por el cuestionamiento mutuo y constante de sus sexualidades, en la medida en la que les permitía reafirmar las propias, en contraparte, también en el tono de las bromas, había quienes actuaban de manera afeminada para calmar los ánimos de una discusión o romper con el silencio en el grupo.

#### *4.3.1.3. La dinámica en las aulas*

Ya que tanto el grupo “A” como el grupo “B”, eran multigrados, en cada uno de estos los estudiantes de menor edad interactúan de forma habitual con los mayores, sin embargo, durante las clases unos de los rasgos visibles que caracterizaban las dinámicas de interacción entre los estudiantes, era la desproporción de mujeres y hombres en cada grupo.

En el grupo “A” los varones ocupaban el 60% del alumnado, por lo que sus voces podían escucharse de manera constante e insistente, así como era común verlos buscar constantemente la atención de sus compañeras

mediante travesuras, por ejemplo, tratando de cortarles el cabello sin su consentimiento: “¡Profe aquí tan cortando pelo!, ¡¡¡taaa cortando pelo este niñoooo!!!” (Comunicación personal, 22 de septiembre de 2022).

En el grupo “B”, los varones no ocupaban ni el 10% del aula, por lo que era común escuchar mayormente las voces de las mujeres, lo que no significaba que las voces de ellos pasaran totalmente desapercibidas, ya que su interacción con era constante y se generaba en un ambiente de confianza, como da cuenta la siguiente conversación entre estudiantes:

Ana: Las niñas son unos ángeles y los niños demonios

Rodolfo: Velo, solo porque sos mujer

María: ¡Cállate tú!, ¡no estamos hablando de ustedes! (Comunicación personal, 20 de octubre de 2022).

Mientras que el grupo “B” las alumnas solían clamar por ideas de igualdad, así como contradecir y callar de manera enérgica a sus compañeros, en el grupo “A” sus intervenciones eran un poco más reservadas, ya que a menudo los varones ejercían comentarios entre ellos y en tono de burla sobre sus participaciones; por lo que, habitualmente la educadora a cargo callaba y moderaba constantemente el comportamiento del alumnado propiciando que protestaran guardando silencio cuando se les solicitaba una respuesta o en contados casos, insultando directamente a su educadora.

Tal era el caso de José del grupo “A”, un joven de 12 años, que cursaba el primer grado, de estatura pequeña y complexión delgada, acostumbraba a responder de manera agresiva a cualquier interacción en la que pudiese verse vulnerado, por lo que respondía con palabras altisonantes cuando se le reclamaba obediencia, o con golpes cuando sus compañeros lo tocan de formas que no le agradaban, asimismo era común escucharlo hacer mención de su hombría en distintas situaciones, por ejemplo al justificarse al no solicitar ayuda o al negarse a realizar actividades en conjunto con sus compañeras.

Este niño “José”, estaba con una cara... al Miguel le comenzó a salir sangre, y este no sabía ni qué hacer, así hacía, como si la quisiera agarrar con las manos, luego y le pregunto y ¿por qué no avisaste? Y que me dice: ¡por qué soy hombre! (Educatora A, comunicación personal, 4 de noviembre de 2022)

Por su lado, en el grupo “B”, Fernando comentó que la distinción y separación entre hombres y mujeres durante las actividades escolares, era una premisa necesaria para que estas se pudieran llevar a cabo, expresando que tal distinción formaba parte de un marco institucional al que denominó “la ley de la vida” cuya autoridad sobrepasa el contexto escolar, se gesta en el familiar y por lo tanto tiene validez universal, como leyes para todos y todas: “no profe, hombres y mujeres por un lado”...“pero así funciona el mundo profe, es la ley de la vida, así me educaron en mi casa” (comunicación personal, 13 de octubre de 2022).

No obstante, pese a los reclamos, las estudiantes no solían permitir que las agrupaciones se decidieran únicamente bajo la opinión de los varones, debido en gran medida a los conflictos que persistían entre ellas. Asimismo, era común observarlas tratando de Instruir a sus compañeros sobre el trato que debían darles tanto a sí mismas como a las mujeres de manera general.

También, era habitual escuchar a un par de alumnas del grupo “B”, expresar que, para ellas, al ser mujeres, el acervo cultural de sus casas les sugería buscar igualdad de condiciones al relacionarse con los hombres, sin embargo, al ser mayoría, usualmente eran ellas quienes configuraban las agrupaciones para las actividades del aula, siendo los varones en ocasiones comodines que les permitían integrar equipos sin pelearse entre ellas.

La disposición de los varones del grupo “B” por ceder a las propuestas de la mayoría, siendo está ocupada por sus compañeras, parecería otorgarles el mote de tranquilos, el cual se diluía en la medida en la que se relacionaran con los varones del grupo “A”.

En el grupo “A”, uno de los alumnos tenía características similares a la dislexia, por lo que sus participaciones podían llegar a ser un poco más largas que las del resto, ya que la educadora solía alargarlas hasta que él

lograra generar respuestas acertadas, por lo que en ocasiones sus compañeros, tanto mujeres como varones, intentaban ayudarlo diciéndole las respuestas en voz baja, sin embargo, su educadora usualmente los callaba alejando que era un proceso que debía superar por él mismo; de igual manera, el orden del trabajo en equipo era decidido plenamente por su educadora.

Dentro del aula de este mismo grupo, también era común observar a los varones jugar entre ellos, diciéndose palabras altisonantes en consecuencia de sus juegos, así como haciendo bromas a sus compañeras. En cierta ocasión cuando salían al receso, un par de varones acompañaban a una de sus compañeras fuera del aula, mientras que otro aprovechó para palmearle el trasero, generando en la chica una mueca de asombro y disgusto en tanto sus compañeros la sujetaban impidiéndole tomar represalias.

Este conjunto de situaciones provocaba que los jóvenes del grupo “A” fueran catalogados como “los groseros”, tanto por su educadora, como por sus compañeras, quienes no reparan en señalar sus actitudes machistas.

En ese sentido, para las educadoras y las estudiantes, los varones del grupo “A”, en el que la proporción de varones era similar al de mujeres, eran etiquetados como los groseros, ya que su interacción en clase era agresiva y dominante, en cambio los pocos varones del grupo “B” eran considerados mayormente como “los tranquilos”, debido a que su bajo número permitía un mayor control, tanto para las educadoras como para sus compañeras, asimismo según ellas, “los tranquilos” se comenzaban descomponer cuando se agrupaban con los varones del grupo “A”, quienes eran considerados como una mala influencia. Como señalaba Angela del grupo “B” en el siguiente ejemplo:

Con los del otro grupo, ya cuando se juntan con ese grupo, son un poco mal hablados, cuando se juntan, ya es de que te dicen cosas o que no tiene nada que ver o te andan molestando, que “niño chaqueta”, que niño esto... (comunicación personal, 10 de noviembre de 2022)

#### 4.3.1.4. *El recreo*

Mediante las prácticas lúdicas realizadas entre estudiantes varones y mujeres, también era posible observar la lucha y negociación de los significados de género. Una de las actividades más recurrente en esta secundaria, era el juego denominado cerrillo y hielo, en el cual mujeres y varones conforman dos grupos separados para perseguir y atrapar a los elementos del grupo contrario; dicha distribución de grupos era mantenida celosamente por los varones, quienes asociaban la idea de jugar del lado de las mujeres con una afrenta a sus hombrías, de manera que preferían no participar o esperar a que el resto de varones en el juego les dieran cabida, pese a que su equipo se encontraba mayormente saturado y sobrepasaba considerablemente el equipo de mujeres.

En ese marco, los varones no ocultaban su satisfacción cuando eran aceptados en el equipo que corresponde a su género, ya sea abrazando en celebración a sus compañeros como una manera de corresponder el reconocimiento mutuo entre varones o realizando declaraciones como: “ya ve profe, yo sí soy un macho alfa” (Esteban, grupo “A”, comunicación personal, 14 de octubre de 2022). Esto con la intención festejar públicamente la aprobación de sus compañeros y la pertenencia al equipo de hombres.

En su defecto, cuando estos varones se veían obligados a agruparse con sus compañeras, evidenciaban su disgusto mediante un semblante decaído, dejando el juego con pataleos y gruñidos o propiamente saboteando a sus compañeras, por lo que evitaban perseguir a los varones y permitían que se escaparan pese a los reclamos de sus compañeras, quienes en este juego ocupaban mayormente el rol de perseguidoras. Como señala el siguiente ejemplo:

Raquel: ¡Ey tócame, si estoy en tu equipo.

José: Yaaa vos.

Raquel: pero si, soy de tu equipo. ... ¡¡¡que alguien me toque!!!

José: ¡ora verga!

Raquel: Ya vos... ¡siempre nos toca hielo! (comunicación personal, 14 de octubre de 2022).

Asimismo, mediante la dinámica de estos juegos los varones buscaban el reconocimiento de sus compañeros, evitando a cualquier costa la asociación con lo femenino, como al evitar agruparse con las mujeres, con lo que buscaban afirman la congruencia de su género en los espacios de recreo.

Esta misma dinámica también era posible observarla en ciertas actividades dentro del mismo contexto escolar, como las deportivas, en las que tampoco no era posible agrupar a ciertos varones con sus compañeras, ya que no realizaban las actividades hasta que se les reasignara a un equipo compuesto por hombres.

En ese tono de ideas, en el entorno cercano fuera del contexto escolar, existía un tránsito constante de moto taxis y pipas de agua operadas en su mayoría por varones, así como negocios de alimentos atendidos principalmente por mujeres, dicha distribución de actividades laborales era un referente que le permitía a los varones justificar la distribución que usualmente preferían a la hora de jugar o hacer deporte.

Aunado a esto, tanto las educadoras como las representantes del APEC mantenían un acuerdo para no exponer a las estudiantes a situaciones en las que pudieran lastimarse, lo que se manifestaba en reclamos tanto para mujeres como para varones, a las mujeres se les demandaba un comportamiento correspondiente a estereotipos feminidad, mientras que a los varones, se les reclamaba por ofrecer un trato impropio a sus compañeras, debido a los posibles riesgos “fatales” a los supuestamente las exponían al darles un trato que se podía entender como correspondiente al de un varón.

Es posible, que los varones prefirieran esa distribución de actividades físicas para evitar los reclamos y riesgos que pudieran suponer el jugar con las mujeres, a quienes constantemente estereotipan como ser frágiles.

#### 4.3.1.5. *El poder administrativo*

Como ya había mencionado, para quienes integran el poder administrativo, es decir educadoras y representantes del APEC, los varones se caracterizaban mayormente por el uso de la fuerza en sus prácticas cotidianas, siendo esta una característica apreciable a simple vista, permitiría diferenciarlos de las de las mujeres en sus actividades lúdicas y escolares; asimismo, bajo esa relación se buscaba delegar las actividades relacionadas con el uso de la fuerza a los varones y así evitar poner en ciertos riesgos a las estudiantes.

Esa distribución de actividades no se generaba como un acuerdo tácito, en el que cada integrante sabía de ante mano qué acción le correspondía, en cambio se constituía mediante la asignación directa en ocasiones nada pacífica de las actividades que conllevaban el uso de la fuerza física.

Cabe mencionar que dentro del contexto escolar las actividades de este tipo se centraban en mover ciertos objetos que se suponían pesados, como descargar víveres o sacar la basura, de las cuales se buscaba apartar a las estudiantes por razones que no siempre se basaban en evitar que realizaran una actividad que excedía sus supuestas limitaciones físicas.

En ese sentido, sacar la basura acercaba a las estudiantes a interacciones que desagradaban tanto a la presidenta como a la secretaria de la asociación de padres, ya que las exponía a los coqueteos de los trabajadores de la basura, por lo que se prefería delegar dichas actividades a los varones, bajo el acuerdo mutuo y vigilancia entre educadoras y la asociación de padres, una situación similar se daba con el servicio de mototaxis:

...Es un poquito de peligro porque los taxistas de las motos, este son jovencitos que quizás ya no tuvieron la oportunidad de seguir

estudiando y son de la misma edad de nuestros alumnos. Entonces este el riesgo es aquí, que sí aquí nosotros cuidamos a nuestras niñas, de que no haya parejita, pero pues en las motos, Suele pasar eso. (secretaria de padres de familia, comunicación personal, 9 de diciembre de 2022)

En ese tono, el género en el contexto de la secundaria funcionaba como herramienta de control social, mediante la cual el poder administrativo, principalmente las representantes del APEC buscaban ajustar el comportamiento de hombres y mujeres jóvenes dentro de los límites de sus criterios morales.

La designación de tareas respondía a un orden simbólico en el que se buscaba imponer expectativas explícitas y no explícitas a los supuestos roles de género de estos jóvenes; la encomienda de la presidenta del APEC, sobre prohibir que las estudiantes colaboraran con sacar la basura, parecía encubrir la necesidad de evitar que las jóvenes en especial, su hija de tercer grado, interactuara demasiado con los recolectores, abriendo la posibilidad de que iniciaran noviazgos con esos jóvenes, quienes vivían en colonias cercanas, ya que los noviazgos eran preocupación constante para el APEC.

Tanto la presidenta como su secretaria manifestaban públicamente su descontento con los noviazgos y las posibilidades de que se dieran dentro de la secundaria, sin embargo, admitían que prohibirlos directamente podría implicarles reacciones contrarias, como señaló la secretaria del APEC:

...están en una etapa en que tampoco se les puede prohibir algo, porque cuando ellos se les prohíbe en esta etapa, pues ellos lo agarran como capricho y si éste, pues aquí en la escuela, hemos tenido ese detalle de que están en esa etapa de del noviazgo, del noviazgo y por más que andamos detrás de ellos y decirles, no puedes este luego no es la edad de tener novio, pues este a escondidas o atrás ahí andan verdad... (comunicación personal, 9 de diciembre de 2022)

En ese sentido, se prefería evitar exponer directamente a las mujeres a interacciones con jóvenes externos al contexto escolar, propiciando una designación de tareas basada mayormente en las expectativas de dos

mujeres adultas, que encasillaban a los varones y a las mujeres en diferenciaciones estereotípicas.

De igual forma, era habitual que las representantes del APEC dieran indicaciones y opiniones a las educadoras para mantener dichas condiciones, por lo que si bien, las educadoras exponían seguir una distribución propia de tareas apegada a ideales igualdad, así como el tomarse los noviazgos con mayor tranquilidad, preferían no apelar las indicaciones del APEC, como la correspondiente a la extracción de basura.

Por su parte, las educadoras buscaban regular el comportamiento de los varones mediante opiniones que apelaban a expectativas relacionadas con la hombría, empleando en ocasiones a lo femenino como una forma de asustar o reclamar correspondencia de género, de manera que los varones pudieran aceptar pacíficamente sus críticas y peticiones.

Bajo esas ideas, era común escuchar a la educadora del grupo “A” relatar con orgullo sus técnicas de corrección de conducta; por ejemplo, en una ocasión, observo a dos varones cortándose los antebrazos, por lo que les reclamo por una aparente falta de hombría, cuestionando su falta de valor comparándolos con niñas:

...Pero ya fue ese día que les regañe y todo les dije que era la última vez y ya es que les puse (spray desinfectante para manos en sus cortadas). Para que les ardiera y ya les dije, que como mi mamá me ha dicho, les voy a hablar vulgarmente, como ella me habla, les digo: este ¿ustedes son niñas o porqué se andan acortado? les dije, que, que no se sienten con valor o ¿que tienen? y me dicen, no profe, porque nos dice así... (Educadora “A”, comunicación personal, 6 de diciembre de 2022)

En este contexto el género se convertía en una excusa por medio de la cual se exigía a los varones que regularan su comportamientos y emociones dentro del marco del orden deseado, para lo cual se les exigía ser fuertes, valientes y se les amedrentaba comparándoles con las mujeres de ser

necesario, de forma que su interacción en la escuela generara el menor número de inconvenientes.

De forma que los jóvenes de esta secundaria construían sus masculinidades de manera cotidiana en el ámbito de estas relaciones de poder, en las que el poder administrativo apelaba a la caracterización de lo femenino como carente de valentía, débil y frágil, para intentar regular el comportamiento de los varones en un extremo opuesto, reclamándoles ser valientes, fuertes y estoicos, con el fin próximo de mantener bajo control y bajo la excusa de que son aspectos necesarios para ser reconocidos como hombres en un futuro.

Pese a la inconformidad de los representantes de la asociación de padres, sobre los noviazgos en la secundaria, algunos de estos se desarrollaban bajo el convenio de los padres de familia, asimismo, las educadoras declaraban ser conscientes del total de estos, por lo que no era habitual que realizaran llamados de atención al ver a las parejas reunidas, en cambio tendían a generar críticas y opiniones relacionadas con las consecuencias de esas relaciones.

#### *4.3.1.6. Sus consumos*

La dinámica de los consumos culturales en el contexto de esta secundaria atravesaba distintas prácticas de género alrededor de la construcción de masculinidades, cumplían papeles relacionados con la búsqueda del reconocimiento, con la pertenencia a ciertos grupos tanto dentro como fuera de la escuela, así como con la distribución institucional entre hombres y mujeres.

De manera que en el siguiente apartado detallare, los tipos de consumos presentes en el contexto escolar y su relación con la construcción de la masculinidad.

Muchas de las prácticas de género que se realizaban entre varones relacionadas con las masculinidades, tenían que ver con el reconocimiento,

en tales relaciones dar cuenta de ciertos consumos les permitía reafirmar su posición frente al grupo de hombres.

El alardeo sobre el consumo de alcohol o de marihuana constituían ocasionalmente dos referencias que permitían a estos jóvenes reclamar a sus compañeros el reconocimiento de sus masculinidades, ya que eran experiencias que sus marcos de referencia ligaban principalmente con la vida adulta de los hombres. Como refiere el siguiente ejemplo:

Julio. grupo B: ¿Ya lo probé te digo dónde?, ah escondidas, pero bueno, antes tomaba, por que llegaba mucho a la palapa con mi mama, y ahí me daban, ¡Ay no que feo!, hace como un año, malos recuerdos.

Lucia: mejor di que lo agarraste, lo probaste y te gusto.

Julio: bueno si, lo agarre, lo chupe ...

Manuel: ¿qué será que chupaste?

(comunicación personal, 6 de octubre de 2022)

Si bien Julio intentaba disimular su alardeo, la mención del uso consensuado del alcohol en el torno familiar, le permitía dar cuenta a sus compañeros de cierta experiencia relacionada con la madurez, en el sentido de haber atravesado un ritual relacionado con la vida adulta, bajo el cobijo de su familia y que en el momento de su relato formaba parte de su pasado, empleando tal experiencia para generar una mayor confianza con su compañera.

En esta conversación un joven intervino al final rematando el doble sentido que había tomado la conversación y generando las risas de los presentes, por lo que la mención del consumo de alcohol, dio pie a una rápida alusión a la sexualidad, que también sirvió como una referencia que les permitía a estos jóvenes dar cuenta de cierta madurez, así como de un entendimiento mutuo sobre las prácticas sexuales, como el sexo oral, el cual en esta ocasión se empleó como un recurso para mitigar y bromear sobre el intento de alardeo de su compañero.

Bajo ese marco de ideas, también podía hacerse presentes la mención de otros consumos, como refería el joven Fernando del grupo A.: “profe así fuera de desmadre, ¿ya ha probado alguna droga?, Yo nomas coca y mota” (Comunicación personal, 11 de noviembre de 2022). En este ejemplo, el joven parecía buscar una interacción que generara un consenso de sus consumos, mediante la búsqueda de experiencias similares, en las que se daba por hecho, que por su edad el varón adulto, es decir el “profe”, había pasado necesariamente por la experiencia del consumo de “drogas”.

Por otro lado, el consumo de la telefonía móvil representaba también un escenario en el que convergían otras prácticas de consumo que podían estar relacionados con la pertenencia, En el contexto de la secundaria, proliferaba el uso de YouTube y de redes sociales como Tiktok y Facebook, asimismo los videojuegos móviles de disparos como Freefire eran especialmente populares entre los varones, lo cual podría dar cuenta de dinámicas cotidianas en las que se intercambiaban y apropiaban diversos significados culturales, sin embargo, en el contexto de la secundaria, era de destacar que la mayoría de los estudiantes de esta escuela comunitaria contaban con smartphones de gama media.

Si bien el contexto en el que se encontraba la secundaria, reflejaba la carencia de servicios como drenaje y abastecimiento de agua pública, haciendo que proliferara la creación de pozos y la contratación de pipas de agua, el uso de smartphones en el contexto de la globalización contemporánea parecía haberse extendido como una necesidad difícil de eludir.

Ya sea por cuestiones de seguridad o de entretenimiento, el uso de celulares entre jóvenes en edad para cursar la secundaria, era una práctica cada día más normalizada, de manera que jóvenes como los de esta escuela, parecían tener cada vez más acceso a distintas fuentes de información de distintos tipos, sin embargo, dicha información se ajustaba a tendencias que nacían en el marco económico del capitalismo actual, por lo que el consumo de la telefonía móvil como una necesidad que nos permite

comunicarnos a la distancia, también se ha convertido, en una ventana cada día más necesaria a los modelos y requerimiento del sistema económico actual.

En ese sentido, los jóvenes de esta secundaria sabían reconocer el alcance y rendimiento de sus dispositivos, especialmente los varones que consumían videojuegos, ya que sus experiencias con estos consumos les permitían estar más asociados con las capacidades de sus smartphones, como señalaba Antonio del grupo B en la siguiente conversación:

Educador: ¿Porque todos juegan Freefire?

Antonio: Porque es compatible con todos los teléfonos.

Educador: ¿Y el PUBG-mobile?

Antonio: No ya, ese es para más altos. (comunicación personal, 6 de octubre de 2022).

Ya que en el mercado global su desarrollo y comercio van en incremento, los jóvenes parecían estar cada vez más asociados tanto con la tecnología móvil, como con la internet, las cuales pueden llegar a ser un nicho de distintas representaciones y estereotipos de género, así como una ventana mediante la cual los jóvenes pueden adaptarse a los estándares y tendencias del contexto económico, siendo los varones de esta secundaria quienes tenían mayor relación con el funcionamiento de los dispositivos móviles debido en gran parte al uso de videojuegos.

Otro marco de referencias sobre el deber ser de hombres y mujeres también relacionado con el uso de la tecnología digital se encontraba en la música, que, en este contexto, proliferaba tanto en varones como en mujeres el consumo de distintos géneros musicales.

En los gustos musicales de estos jóvenes se identificaban géneros desde el rap, banda, reggaetón, salsa y corridos, los cuales podían estar muy relacionados con distintos estereotipos de género, por ejemplo, la música regional mexicana, suele promover un modelo de masculinidad asociada con

el consumo de sustancias ilícitas y la apología al crimen organizado. En sus palabras los géneros musicales que estos jóvenes escuchan principalmente son: punk, banda, rap, corridos bélicos, reggaetón y salsa (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2022).

Sin embargo, un consumo que tenía una relación directa con el contexto familiar de estos jóvenes, era el de música religiosa, ya que, tanto en esta colonia como en las aledañas, confluían distintos templos religiosos, pertenecientes a religiones como el adventismo del séptimo día, el catolicismo, la Iglesia de Cristo Ebenezer y la Iglesia de Dios Israelita Elohe Israel.

Tales comunidades religiosas conformaban grupos de pertenencia donde estos jóvenes afianzaban lazos bajo el marco moral de sus comunidades, de manera que algunos de ellos recibían esporádicamente pláticas a modo de asesoramiento sobre sus religiones, asimismo, la música era un referente cultural que reproducía los valores morales de estos grupos y cuyo consumo constante en el contexto familiar podía abonar a mantener la cohesión a sus grupos religiosos, lo cuales tendían a organizarse bajo ideas sobre el deber de hombres y mujeres. cómo era el caso de Esteban del grupo A, joven que comentaba que además de recibir pláticas sobre el estudio bíblico de parte de la comunidad del Séptimo Día, en su domicilio únicamente escabuchaban alabanzas (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2022).

Por otro lado, otro consumo que estaba relacionado con la reproducción de estándares sobre el deber ser de hombres y mujeres promovido tanto por el contexto familiar como el escolar, era el uso de una vestimenta que distinguía claramente a los hombres y mujeres del alumnado. En relación a eso la secretaria de la asociación de padre de familia comentaba: “Sí envían, ...uniforme y también envían para las niñas, les envían falda y los niños pantalón. pero bueno, este uniforme es de aquí de la comunidad” (comunicación personal, 8 de diciembre de 2022).

El uso de uniformes como una forma de distinguir de manera sexogenérica al alumnado es una característica distintiva de cualquier contexto escolar, sin embargo, en esta secundaria, existía una pequeña disputa por el tipo de uniforme que debían portar los estudiantes. Como mencionaba nuevamente la secretaria de los padres de familia: "...de hecho también es una problemática, porque pues no todas les gusta usar falda, y también por eso se incluyó un día más para que trajeran pantalones" (comunicación personal, 8 de diciembre de 2022).

Si bien el Consejo Nacional de Fomento Educativo apoya a las escuelas proveyéndoles de uniformes, la comunidad por su cuenta optaba por conseguir los propios, atendiendo el reclamo de las estudiantes sobre el uso de ropa que les permitiera jugar a la par con sus compañeros, de manera que se prescindía del uso de las faldas durante gran parte de la semana, salvo el lunes, cuyo uso era obligatorio por la realización de las ceremonias cívicas.

Si bien dicho ajuste no era recibido con beneplácito por las representantes de los padres de familia, se mantenía, ya que los estudiantes varones, tenían la encomienda tacita de no darles el mismo trato a sus compañeras que se daban entre ellos, de manera que el hecho de no llevar falda, tampoco les hacía posible incursionar en el juego pesado con el que se caracterizaba a los varones. Como sugería la estudiante Lucia del grupo B:

Con nosotras las mujeres, pues nada más que cuando usamos falda, ellos son de las personas de que no se ponen a jugar con nosotras cuando usamos falda, porque varía gente puede pensar mal que está pasando otras cosas que, no, no sean ciertas. También nos podemos agarrar a vergazos como ellos se agarran, porque dicen que somos mujeres y por nuestra fuerza y ellos no les gusta lastimarnos. También la diferencia de que no nos molestan y nos insultan como ellos se insultan, hasta eso nos tratan con respeto, en ese aspecto. (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2022)

En el caso de los varones, para solventar el clima caluroso de la región se dispuso de una playera en cuello V, lo que generó la inconformidad de algunos padres de familia al suponerla una prenda femenina:

Ayer, hubo un caso, de que una mamá, como le entregue las playeras y vienen en cuello V, que es de mujer, supuestamente así lo entienden. Entonces la señora me dijo que, le entregue una blusa, a un niño, y le dije que ese es el corte para todos, niña y niño, ya depende de cada niño, trae una sudadera abajo para que no se le vea aquí, pero pues hay niños que, si lo traen así, pero pues con la señora, pues sí hubo una molestia, ¿qué porque de niña?, ¿qué porque de niña?, ¿qué porque blusa le entregue a su niño? (Educatora grupo A, comunicación personal, 6 de diciembre de 2022)

En el marco de esas ideas, la vestimenta, tiene una connotación cultural, ya que está cargada de significados con los que las personas se perciben y se relacionan entre sí, de forma que en el contexto escolar la distinción entre hombres y mujeres mediante el atuendo representaba un elemento esencial para mantener un orden sexo-genérico, en donde la manera en la que se percibe a cada joven se ajusta a las normas de género, convenidas entre el contexto familiar y el escolar.

En ese sentido los consumos de estos jóvenes estaban ligados a las normas y estereotipos de género promovidos por grupos como la familia y la comunidad religiosa, las cuales se ajustaban a representaciones tradicionales del deber ser de hombre y mujeres, en los que se esperaba que cada uno distinguiera su aparente lugar, en especial los varones, a quienes se les relacionaba con el uso constante de la fuerza y se les advertía sobre la importancia de distinguirse de sus compañeras, a quienes principalmente asociaban con ideas de fragilidad.

### ***4.3.3. Una disputa por la significación***

En este contexto escolar el género podía materializarse en las prácticas y discursos relacionadas con el control, con las que se buscaba encauzar el futuro de los estudiantes, quienes se constituían como hombres y mujeres en un terreno de disputas donde los diferentes frentes compuestos por sus

marcos de referencia, se enfrascaban en luchas por determinar los significados que orientaran sus vidas.

Sin embargo, estos muchachos tampoco eran meros entes pasivos, si bien el género adquiriría cierta notoriedad cuando se les exigía cambiar su conducta, era mucho más común verlos desobedecer órdenes directas o pasar por alto los consejos del poder administrativo, al menos que se les amenazara con reportar su conducta a sus tutores y fuesen ellos quienes los instruyeran para valorar su educación y reconocer la autoridad de sus educadoras.

En relación a lo anterior, la educadora del grupo “A” comento que después de reportar el comportamiento de un joven a sus padres, este dejó de asistir una semana para laborar, lo que propició una mejora en su rendimiento académico.

Le doy que valore qué quiere, si quiere estudiar o trabajar. Porque como se portó mal, las primeras semanas que yo llegué, lo mandaron a trabajar, no vino una semana, entonces pues desde ahí le empezó a echarle ganas y todo. (Comunicación personal, 6 de diciembre de 2022)

Si bien era innegable que los varones adoptaran ciertos discursos y prácticas que les permitían construir sus masculinidades en el marco de lo aceptable, también era posible que tomaran lo que les beneficiaba y desecharan lo que consideraban como tedioso o viejo.

En el momento de la investigación, la mayoría de ellos, no querían pertenecer al campo laboral, cuya mención se empleaba como una forma de amenazarlos y hacer que se responsabilizaran de sus deberes escolares, en cambio sus deseos parecían estar enfocados en lograr tener el suficiente tiempo para jugar con sus amigos.

En ese sentido, la condición de estos varones en el contexto de la secundaria se asemejaba a un momento de preparación para la vida adulta, en las que tenían que lidiar con el reclamo de ideas abstractas sobre el bien y el mal.

En ese tono, a los varones se les exigía tratar siempre con igualdad a sus compañeras y a su vez se les fomentaba a percibir las como entes frágiles inferiores en valentía y destreza física, necesitadas de cuidado y cuyas demandas requieren ser tratadas con mayor prioridad, propiciando en dicho proceso que lo femenino se entendiera como un conjunto de características de las cuales los hombres deben escapar y menospreciar.

De manera que, a pesar de que los varones tuvieran intenciones de ver a sus compañeras como iguales, habitualmente, se hacía presente la idea de la fragilidad física como una de sus características intrínsecas, como señala Pedro del grupo B:

Pues que estaría mal porque en todo caso. En todo caso, no debería de discriminarlas, porque también tienen la misma capacidad que los hombres. Bueno de cierta capacidad, No, en cuanto a capacidades físicas, no tienen mucha capacidad, pero en capacidades mentales, sí. (comunicación personal, 6 de diciembre de 2022)

Si bien sus marcos de referencia podían privilegiar a lo masculino en distintas situaciones, también promovían la condición del varón joven como un etapa de vulnerabilidad, que los jóvenes tendrían que superar para ser reconocidos como hombres, donde tendrán que aprender, que la condición en la que se encontraban, los privilegiaba, ya que los eximía de la dura vida de adulto, la cual obliga al varón a dejar de lado la diversión para concentrarse en demostrar madurez, conservando un trabajo y siendo proveedor de una familia.

En ese sentido, se esperaba que los jóvenes demostraran de manera cotidiana una predisposición por ser personas dispuestas a sobresalir en el contexto escolar, ya que, en caso contrario, la amenaza de ser incluidos tempranamente en el ámbito laboral se haría efectiva.

En dichas amenazas se tiende a hacer mención de dos posibles panoramas futuros para los varones, incursionar en el campo laboral, inicialmente como mano de obra barata, hasta el punto de adquirir la suficiente experiencia para reclamar mayores ingresos o continuar

estudiando hasta el punto del profesionalismo, en un momento en el que solo querían jugar y conseguir la atención de las chicas.

La condición del varón joven parece sugerir en otros la necesidad de inducirles la importancia y urgencia de prepararse para el futuro, recordándoles en todo momento el poco tiempo que les quedan, negándoles en la medida en que avanzan en edad los espacios y tiempos de juego, bajo la excusa de que al ser hombres, el juego quedara desplazado por las responsabilidades, excusa que le sirve a sus tutores como un recurso para poder disponer de su tiempo en la medida en la que lo requieran, por lo que el joven debe condicionarse para aceptar que la jornada laboral es mucho más pertinente que los momentos lúdicos.

Esto no significa realmente que los adultos de sus grupos sociales no realizaran ningún tipo de actividades lúdicas, sino que se buscaba hacer énfasis en hacerles entender que su condición de joven era efímera y únicamente constituía una etapa de preparación, recriminándoles constantemente por su deseo de divertirse, así como por el deseo de que su juventud no termine, lo cual cobraba mayor fuerza a partir de las advertencias sobre el poco tiempo que les quedaba, como refirió Fernando del grupo “B”:

Pues para mí, todavía sigo siendo un niño... ¿Por qué?, Por qué me siguen gustando los juegos, aunque me digan, que ya estoy grande y que me debo de comportar, todavía sigo jugando, hora, así que nadie me puede quitar la infancia... (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2022)

Bajo el temor constante de su fin, la juventud se vive bajo la idea de la pérdida y el despojo, ante un contexto económico que se supone será cada vez más difícil, los grupos sociales de estos jóvenes buscaban fomentarles la necesidad de abandonar la libertad y el ocio que se asociaba con ser joven, para que adoptaran el compromiso y la seriedad que se le adjudica a ser un hombre adulto.

Para los agentes que integraban los marcos de referencia de estos jóvenes, el contexto económico y laboral que acontece en la actualidad

ameritaba hacerlos conscientes de que su subsistencia podría complicarse en la medida en la que no siguieran las enseñanzas aprendidas por quienes llevan mayor tiempo adentrados en el contexto económico regente.

En ese sentido, las actividades económicas en la comunidad adquirirían sentido en las formas de control escolares, ya que eran referencias que se empleaban para encasillar a los jóvenes en roles laborales asociados con sus géneros.

Bajo el contexto de la comunidad, los jóvenes tenían como referencias laborales en caso de que dejaran la secundaria, el trabajar en pipas de agua como repartidor o en cualquiera de los servicios de moto-taxis que cubrían la zona, los cuales eran ocupados en su mayoría por varones de edades similares, de forma, que se relacionaban con actividades distintivas para jóvenes que han dejado de estudiar, sobre todo para varones, debido al uso de la fuerza y al riesgo físico que suponían ambos trabajos.

Era común ver a ex alumnos de la secundaria desempeñando dichas actividades, ya que conformaban las opciones más cercanas de ingresos para varones jóvenes, quienes, para las representantes del APEC, eran tanto un problema, como un beneficio, ya que se pensaba que el uso de los mototaxis podía exponer a las estudiantes a coquetos indeseables, así como se creía que los varones proporcionaban una mayor noción de seguridad en el manejo de los vehículos:

Pues, por una parte, pues está bien, no, porque son varones y pues vamos un poquito más seguro, pero también relacionado a lo que es, a la escuela con las alumnas, pues sí, es un poquito de peligro porque los taxistas de las motos, este son jovencitos que quizás ya no tuvieron la oportunidad de seguir estudiando y son de la misma edad de nuestros alumnos. Entonces este el riesgo es aquí, que sí aquí nosotros cuidamos a nuestras niñas de que no haya parejitas, pero pues en las motos, se suele pasar eso. (SAPEC, comunicación personal, 8 de diciembre de 2022)

En ese tono, para la educadora del grupo “A” eran pocos los varones con posibilidades de continuar estudiando, debido al poco interés y rendimiento en que detectaba en las actividades escolares, así como a la

falta de preocupación de sus padres por inculcarles la importancia del trabajo:

No, no, yo creo que lo que les ha afectado mucho a los papás, porque por lo mismo que no les inculcan eso (la importancia del trabajo), los de mi grupo son muy groseros, pero no todos...por ejemplo, les da igual venir o no venir, de hacer la tarea o no, por ejemplo, ayer José no hizo su tarea y está contestando, y pues se sale, le importa, se sale y le dije ¿a qué viene?, ¿a perder el tiempo?, porque pues yo he hablado con su mamá, le he dicho de todo, pero no, no, nada, nada, Incluso ya le dije, pues ayer que aquí ¿cuál es su misión? ¿qué puede sacar?, porque no hace tarea y aquí viene a querer cursar nada más, pues no, no lo vas a hacer, le dije, tienes que platicar con tu mamá, que, si quieres trabajar o quieres estudiar, pero si vas a estudiar vas a venir a lo que realmente se hace, entonces pues yo creo que, pues no es mucha falta de los papás. (comunicación personal, 6 de diciembre de 2022)

Las personas que constituían el poder administrativo, buscaban bajo la idea de que los varones pudieran subsistir y ser exitosos bajo las exigencias del marco económico capitalista, transmitir las cualidades que creían idóneas para los hombres en los que se convertirán, pese a que fuera necesario usar el castigo físico y estigmatizar el trabajo, para lograr que los varones correspondieran con tales demandas.

Sin embargo, pese a que tanto el acervo cultural de la escuela, como el de la familia, constituían parte importante de los recursos de los que dispondrán estos jóvenes para construir sus masculinidades, esta relación no se basaba únicamente en la asimilación y reproducción de prácticas y discursos, ya que el proceso mediante el cual se intentaba hacer de estos jóvenes, “hombres de bien”, se gestaba en torno a la resistencia de los jóvenes por adoptar las imposiciones sobre su manera de vivir.

Por su lado los estudiantes tenían sus propias aspiraciones, como convertirse en militares o contadores, asimismo, algunos asistían a la secundaria con conocimiento e indicaciones previas de sus contextos familiares para respetar las condiciones de género y la sexualidad de otros. por lo que es necesario mencionar que, en esta disputa por la significación de ser hombre, no estaban presentes únicamente la disposición de convertirlos en mano de obra barata o la reproducción de estigmas

conservadores sobre el trato a otras personas. Como deja ver Ángel del grupo A, al relatar las sugerencias de convivencia que le han proporcionado sus padres:

Aah, porque somos hombres y eso, yo digo que está mal porque la gente no puede decir nada, es un juego, no es otra cosa, si llega a ser así como se llama, a ser gay, no tiene nada de malo, tiene algo de malo, Las personas que están contradiciendo que el gay es malo, que tiene que morir, es eso es clo que es malo, porque mi mamá también ha dicho que cuando mires un niño que se Junta con mujeres, no voy a pensar que es mampo algo. O si llega a besar con otro niño o no le vayas a decir nada, no le vaya a contradecir nada, tú también puedes ser o no puede hacer, pero si tú te haces respetar, ellos te van a respetar. (comunicación personal, 6 de diciembre de 2022)

Bajo estos marcos de referencia los estudiantes varones construían sus masculinidades, en torno a un tipo de disputa de poder por la significación de ser hombre, en la que participaban tanto ellos mismos, como el resto de grupos que componían el contexto escolar. En esta disputa cada grupo intentaba socializar a los varones hacia cualidades que consideraban adecuadas para los tiempos que corren.

En ese sentido, las educadoras, buscaban fomentar la responsabilidad, la disposición por el trabajo y el respeto, empleando en veces castigos disciplinarios de distintos tipos que les permitían tener mayor control en las aulas, Las representantes del APEC, por su parte, buscaban imponer una distribución de tareas apegadas a un modelo tradicional en el que se restringe la actividad física de las mujeres, bajo la idea de promover en el varón la disposición por el trabajo físico, pero que encubre, los intereses personales por evitar que las estudiantes se expongan a situaciones que contradicen las expectativas morales que yacen sobre las ellas, como el establecer tempranamente relaciones amorosas.

Relegando a la masculinidad a una función instrumental, en la que la masculinidad es lo que los otros necesitan que sea, en la medida en la que les permita hacer que los varones cumplan y correspondan con las prácticas y discurso que se les busca asignar, apegadas principalmente al marco

capitalista laboral, fomentando una distinción de lo femenino que se centra en una separación estereotípica de las funciones laborales y que reproduce el cliché de relacionar inherente mente a las mujeres con la fragilidad.

Sin embargo, como ya he mencionado, estos jóvenes no eran meros entes neutrales y pasivos, sino que tendían a traducir profundamente las relaciones de poder que giraban en torno al orden simbólico de su contexto escolar. Como lo señalaba el estudiante Alfredo del grupo “A”, al referirse a las funciones de la presidenta del APEC: “Qué es bien cae mal, porque sólo a nuestro salón acusa que hace todo y como el otro salón está su hija, no acusa nada” (Comunicación personal, 6 de diciembre de 2022).

En gran medida los estudiantes parecían ser conscientes de los intereses que escondían la mayoría de los reclamos que se imputaban a su género, ignorando o burlándose de los atributos idealistas mediante los cuales se les buscaba instruir, y correspondiendo con aquello que les permitía evitar ciertos reclamos mayores o con aquello que les brindara la posibilidad de reafirmarse como parte del grupo de los hombres, de forma que la masculinidad, además de ser una categoría mediante la cual se busca regular los cuerpos y mentes de las personas, también es un espacio donde los varones construyen su lugar en el mundo.

También por su lado las estudiantes, frente a la violencia de género que se vive en la actualidad, buscaban promover en los varones ideas de respeto e igualdad, aludiendo a ideales de masculinidad que consideran necesarias para establecer relaciones seguras con los varones a medida que crezcan. Como señala la joven Angela en la siguiente cita:

No quiero un novio machista...porque en algunos casos, eh, visto alguien que ha intentado algo conmigo, son muy de género de que son muy machistas en ese aspecto. No me gusta la gente machista. Ni que se lleven muy pesado conmigo, porque he visto parejas que le gusta que el novio le ande toqueteando, no me gusta, no me gusta todo con respeto. (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2022)

Asimismo, las estudiantes, con el fin de variar sus dinámicas de juego, podían irrumpir en actividades que se entendían como propias de los varones, como también relata Ángela en el siguiente comentario:

... no sé qué día estamos jugando fútbol... estaban jugando y yo fui a pedir juego y no me acuerdo que niño fue, que me dijo que no, que porque el fútbol no, yo no podía jugar porque era niña y yo dije, pero yo quiero jugar y pues me metí a jugar y ya él se salió, se enojó porque dijo que una mujer no podía jugar y pues yo sí me metí a jugar... Si salió, se enojó conmigo, y otro le fue a decir que las cosas no eran así. Qué debería respetarme porque yo era mujer y no solo por eso ya no iba a jugar o que él no iba a jugar. (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2022)

De manera que, para las estudiantes, eran habituales los esfuerzos por reacomodar los márgenes entre ellas y sus compañeros, invitándolos indirectamente a que reconsideraran la manera en la que las concebían como compañeras escolares.

Por otro lado, en el contexto escolar el castigo podía ser un recurso recurrente para moderar el comportamiento de los jóvenes hacia lo que se podía considerar como el “deber ser”, al grado de que se usara para fomentar el respeto a otros, considero que los esfuerzos de los varones por saltarse los castigos constituían parte de una manera de reafirmar el control de sus vidas.

#### 4.3.3.1. *Deber ser*

Tanto los mismos varones como sus compañeras y quienes componen el poder administrativo, construyen subjetivamente lo que entienden por ser hombre, promoviendo y reclamando a los varones ciertas características asociadas al deber ser, las cuales en su mayoría servían para regular su comportamiento, exigiéndoles que se ajustara a las características mencionadas.

Para la mayoría de los varones en el momento en el que se realizó esta investigación, ser hombre, era asociado con el futuro, con la madurez, con la fuerza física, con el trabajo, con la familia y por lo tanto con

responsabilidad, características que se expresaban más como una carga que como un ideal, ya que en el momento en el que se encontraban, preferían llamarse jóvenes o niños, como menciona Ángel del grupo “A:”

...como un niño todavía, porque cuando juego, yo juego como con una actitud de niño, así como de 7 años y a un hombre hecho y derecho, como quien dijera, ya no, cuando juega, ya no va, no va a estar diciendo, así como palabras y que tuviera riendo y es muy serio. Yo por mi lado, dijo que todavía soy como un niño. (Comunicación personal, 6 de diciembre de 2022)

La carga de asociaciones con la que los varones describían su idea de ser hombres, manifestaba un conjunto de características que no estaban dispuestos a asumir en dicho momento, la idea de reconocerse como hombre, en ese momento suponía asumir la responsabilidad de sus acciones, así como, el dejar de divertirse y, sobre todo, dejar de jugar con sus amigos. Ser hombre entonces significa estar dispuesto a consagrar tu vida a actividades que se perciban como productivas para el resto.

Cabe mencionar que esta idea del deber no se construía únicamente en el contexto escolar, ya que el acervo cultural obtenido en los contextos familiares suponía un marco de referencias que los jóvenes usualmente nombraban para dar validez a las características que asociaban con el ser hombre.

Para los varones de esta secundaria ser hombre significaba distanciarse de la niñez y el juego, por lo que era una idea que se percibía lejana, sin embargo, en la práctica, tanto en el juego, como en las actividades escolares, ser hombre también era un discurso que se clamaba de manera constante, en especial, para no ser agrupado con las mujeres, salvo que sea durante el cortejo.

Por su lado, para las estudiantes, ser hombre también se distanciaba de la condición actual de sus compañeros, estando más bien en un proceso de aprendizaje que los llevará a ser recocidos como hombres en la medida en la que demuestren madurez y responsabilidad a lo largo de sus vidas. Como señala Lucia a continuación:

---no puede decir que son nombres, porque todavía no tienen la cierta madurez que agarran durante su, su, toda, Su vida, podría decirlo así, entonces no puedo decir que son hombres ni niños, son jóvenes que están aprendiendo a madurar, todavía. (comunicación personal, 7 de diciembre de 2022)

En ese sentido, las estudiantes catalogan a la mayoría de los varones de la secundaria como prepotentes, machistas y traviosos, de quienes se diferenciaban mayormente por el uso violento de la fuerza durante sus juegos, “son muy machistas y hablan mal de las mujeres” (comunicación personal, 6 de diciembre de 2022) comentaba Araceli del grupo A, ya que tal distinción recaí normalmente en los varones del grupo “A”, quienes según las opiniones de las estudiantes del grupo “B”, eran una mala influencia para los jóvenes de su grupo. entorpeciendo el comportamiento que esperan de sus compañeros.

Para las docentes, los varones de la secundaria eran mayormente niños, para la educadora del grupo “A”, eran más inquietos, menos controlables y peor hablados que las mujeres; para la del grupo “B”, eran propensos a las peleas, por lo que buscaba instruirlos constantemente para el futuro, empleando principalmente el trabajo como castigo.

Para la educadora del grupo “A”, la valentía, el trabajo, la disciplina y el respeto formaban parte de las cualidades que buscaba instruir en sus alumnos, carentes de experiencias y madurez para saber lo que quieren, empleando castigos como quitarles el espacio de educación física, ordenarles que ingresen al salón antes de terminar el recreo, o rociándoles alcohol para las manos en heridas auto infringidas, en caso de que su comportamiento fuera contrario a sus instrucciones y expectativas.

Por su lado, la educadora del grupo “B”, buscaba fomentar en los jóvenes la importancia de la independencia, el respeto a sus compañeros y la gratitud hacia sus padres, asimismo acostumbraba a emplear los trabajos de mantenimiento como correctivos, como relato, al cuestionarle sobre las enseñanzas que consideraba les dejaba a sus estudiantes, así como sobre la manera en la que distribuía las actividades escolares.

Pues más que nada la independencia, en cada uno de ellos y que sean conscientes de que todos los sueños que tienen, pues se pueden cumplir siempre y cuando trabajemos por ellos...y en cuestión de valores, el respeto, que no menosprecien a ninguno de sus compañeros, ninguna persona y también la gratitud hacia sus padres de familia, porque también me encontré con casos en los que no, no los reconocen como figuras a seguir...Hay un rol de limpieza, entonces son creo que cinco niños o bueno niños y niñas, los que les toca el aseo, hay algunas ocasiones en las que, si se portan mal o hacen alguna travesura, entonces se les castiga y en cuestión de afuera todos ahí sí es parejo, tienen que entregar 10 basuras de todo el patio, bueno de este grupo de este lado del patio, para que puedan salir. (comunicación personal, 7 de diciembre de 2022)

En ese tono, las educadoras mediante su acervo cultural, promovían lo que creían eran ideales correspondientes al género de los jóvenes, para regular la manera en la que se comportaban y supuestamente encausar su futuro, asimismo los penalizan en caso de que se desviaran de sus recomendaciones.

Aunque aún no se les pudiera considerar hombres cabalmente, ser valientes, trabajadores y responsables eran rasgos que los varones debían estar dispuestos a asumir de manera cotidiana, de forma que pudieran estar preparados para el futuro, cuando se espera que sean personas socialmente exitosas y respetadas, y que otorguen, por sus logros, el crédito correspondiente a sus padres.

Por otro lado, las representantes del APEC, si bien aseguraban entender al género de manera fluida, así como ser conscientes de las repercusiones de una disciplina opresora, tendían a exigir a las educadoras que ajustaran la interacción y el comportamiento de los jóvenes, respaldándose en los acuerdos establecidos en las juntas bajo la idea fomentar un ambiente de igualdad.

Sin embargo, esa igualdad, se planteaba principalmente desde la visión e intereses de la presidenta del APEC, los cuales no siempre buscaban favorecer de manera justa a varones y mujeres. Al tener una hija cursando el segundo grado en el grupo “B”, algunas de sus recomendaciones se orientaban en evitar ponerla en situaciones que consideraba de riesgo, como

al cargar cosas pesadas o exponerla a los coqueteos de los recolectores de la basura, lo que repercutía de manera general en la forma en la que se moderaba la conducta, ya que se buscaba delegar dichas actividades a los varones, bajo la idea de una distribución justa de tareas, en la que únicamente el varón era poseedor de la fuerza física.

Tal asignación se ligaba a la necesidad de cumplir con las actividades de mantenimiento en el contexto escolar, de forma que se pudiera delegar ciertas actividades a los estudiantes varones, así como hacerlos conscientes de que era parte constitutiva de sus roles de género, siendo además diferenciados de sus compañeras, por jugar con extremo uso de la fuerza y la violencia física, cuando era el ejercicio de poder del área administrativa, la que promovía un ambiente que restringía a las estudiantes en el uso de la fuerza física, fomentando en consecuencia la idea de debilidad física y la fragilidad emocional como características de las mujeres.

Por otro lado, la secundaria recibía periódicamente la visita de una trabajadora de CONAFE, que se encargaba de supervisar las escuelas comunitarias de la zona, y quien durante sus visitas trataba de imponer su criterio sobre las educadoras en relación al papel que ocupaban los jóvenes en la secundaria.

En ese marco, la educadora del grupo “B” comentó haber tenido diferencias con la supervisora sobre la manera en la que los varones debían desenvolverse, ya que, en una ocasión, invalidó la orden que les había dado a los varones para que fueran a lavarse la cara después del receso, apelando a debían mantener el sudor para conservar su olor a hombre, ya que así es “como huelen ellos” (Educadora B, comunicación personal, 8 de diciembre de 2022).

Con los estudiantes, la supervisora se comportaba de manera maternal, hablándoles de forma empalagosa para motivarlos a hacer sus tareas, lo que provocaba según su opinión que los estudiantes que no trabajaban, hicieran el esfuerzo de intentarlo, buscando integrarse como una educadora más:

Yo me acerco y le digo tú puedes papasito, y los otros muchachos hasta me dicen que venga más seguido por que cuando vengo si trabaja, y me quedo con él y tal vez no entrega la tarea como es, pero poco a poco, le he dicho a las profesoras que deben dejar huella en ellos, quien sabe tal vez no todos, pero unos tal vez si se acuerden de sus maestros. (comunicación personal, 20 de octubre de 2022)

Mientras que, para las educadoras, la labor de su visitante consistía en observar, ajustar y evaluar su trabajo, por lo constantemente las corregía públicamente, tratando de imponer en el contexto una propuesta de interacción mucho más conservadora que privilegiaba la supuesta libertad de los varones.

Dentro de la esta secundaria los marcos de referencias de los estudiantes varones, además de sí mismos estaban constituidos mayormente por mujeres, que buscaban ejercen cierta autoridad sobre ellos, con la idea de que era por su bien, llegando en ocasiones a realizar prácticas y discursos incongruentes con su género, con tal de lograr hacer que los varones correspondieran con sus expectativas.

El género entonces, en este contexto era una herramienta de control social, ya que no importa que las acciones y opiniones de los personas imbuidas socialmente con autoridad, fueran congruentes con los ideales de género que promovían a los estudiantes, sino la manera en la que estas prácticas y discursos les permitían mantener en regla a los jóvenes y prepararlos para ser hombres de provecho en el marco de la sociedad capitalistas, es decir siendo personas responsables de sí mismos, independientes y con la disposición por formar parte del campo laboral.

#### *4.3.3.2. El papel del juego*

En este marco el juego ocupaba un rol muy importante ya que era un elemento que les permitía a estos varones cuestionarse y resistir al incesante reclamo de madurez que se le atribuye a la idea de ser hombre en su contexto escolar.

Para algunos varones la posibilidad del juego les permitía, organizarse en la medida de su conveniencia, siendo mayormente ellos quienes determinaban con quienes agruparse, asimismo estar en condiciones de jugar les permitía distanciarse de la necesidad y los reclamos por trabajar, siendo el juego una dinámica simbólica que les hacía posible aferrarse a una idea de libertad ligada a su juventud y a la falta responsabilidades, para puntualizar esto vale la pena recordar las palabras de Fernando del grupo B, quien comentaba, que aún se consideraba un niño, ya que le seguían gustando los juegos, pese a ser exhortada a comportarse como alguien mayor, prefería seguir jugando, ya que nadie podría quitarle la infancia (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2022).

Para muchos varones la posibilidad de jugar era una referencia que los separaba de la vida adulta, siendo este un opuesto de las demandas cotidianas de responsabilidad y madurez con la que se describía usualmente a la masculinidad en ese contexto. Muchos jóvenes distanciaban la vida adulta de las prácticas lúdicas, suponiendo que, al momento de ser reconocidos como hombres, las responsabilidades les impedirán seguir jugando, Sobre eso Mario del grupo “B” alegaba que aún podía ser reconocido como joven, ya que no trabajaba (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2022) siendo esa tal vez la principal característica que los estudiantes asociaban con el ser hombre.

En la secundaria los espacios de juego, solían encontrarse en cierta disputa; el domo de la secundaria construido mediante financiamiento estatal, pretendía ser usado únicamente en eventos formales de los padres de familia oriundos de la comunidad, con la clara advertencia de que los estudiantes no deberían jugar ahí, sin embargo los jóvenes, a lo largo de los días se posicionaron en él para realizar distintas actividades como jugar fútbol o lanzarle piedras a un panal, llegando al punto en el que sus educadoras se cansaron de transmitir la indicación de los padres y de impedir que usaran dicho domo.

Mediante el juego los jóvenes podían recuperar o apropiarse de espacios negados, imponiendo su presencia colectiva cotidianamente hasta el punto en el que el espacio negado se hiciera propio, asimismo el juego era un referente que les permitía lidiar con las demandas relacionadas con la buena disposición hacia el trabajo que sus marcos de referencia buscan fomentar ante el panorama económico y laboral del capitalismo contemporáneo, sirviendo como un referente que les permite retrasar tales demandas.

En ese sentido, jugar era una práctica colectiva que permitía a los jóvenes generar un espacio de resistencia ante los reclamos de obediencia en la escuela y las advertencias sobre la pertenencia al campo laboral capitalista, pero que no dejaba de desarrollarse bajo la segregación de lo femenino que se ha mencionado anteriormente, generada a partir de las relaciones de poder en el contexto escolar sobre la distinción de género.

Como se ha relatado en el apartado de las interacciones en el patio de recreo, mediante el juego se afirmaban en sus grupos de pertenencia negándose a integrarse con las mujeres, en un contexto donde sus marcos de referencia las representaban como frágiles, por lo tanto, opuestas a lo que se esperaba de un hombre, como sugiere la siguiente conversación entre estudiantes y su educadora:

Educadora: ¿también están jugando tenta?

Luis: Si profe,

Educadora: ¿pero con las mujeres o separados?

Luis: Separados... bueno este parece mujer, pero solo parece.

Felix: Ya vas. (Comunicación personal, 14 de octubre de 2022)

Si los varones no jugaban en el mismo tono con sus compañeras, se debería en gran parte a los reclamos que posaban sobre el trato a estas, que de no acatar podían resultar en sanciones aún más serias si alguna joven resultaba lastimada, ya que los padres de familia podían optar por

reemplazar a sus educadores en caso de estar inconformes con el cuidado y vigilancia que estas realizaban.

Si bien cada uno de ellos, construía sus masculinidades de manera subjetiva, es menester mencionar que existía una constante guía de manera cotidiana para entender a lo femenino como frágil, con la intención de propiciar que moderarán el uso de la fuerza física en el trato con sus compañeras, pero que, tanto en las actividades en el aula, como en el recreo, desencadenaba en que evitarán agruparse directamente con ellas.

Tal necesidad de apartarse de sus compañeras, parecía estar más orientada en evitar que el juego fuera moderado por el poder administrativo, así como evitar las consecuencias en caso de que se considere que el juego excedía el trato recomendando, que podían ser tanto reclamos por parte sus mismas compañeras, como sanciones administrativas realizadas por las educadoras, enfocadas en restringir la actividad lúdica de los jóvenes, como era el caso de la educadora del grupo A, quien al no obtener resultados satisfactorios durante la primera sesión de educación física del semestre, decidió no volver a darles ese espacio: “si, una vez en educación física les puse hacer una actividad y no salió muy bien mejor los regresé al salón, no conocemos otros juegos me dicen” (comunicación personal, 6 de diciembre de 2022).

Aunque solía ser difícil ver a los estudiantes jugar fútbol con sus compañeras, debido tal vez a que la actividad esta mayormente estigmatizada para las mujeres, ya que el juego de balón con los pies puede suponer tanto para los padres, como para las educadoras una mayor posibilidad de que resulten lastimadas, era común ver a los jóvenes en general jugar “cerillo y hielo”, en una clara división entre hombres y mujeres, donde usualmente a las estudiantes les competía iniciar siendo “hielo” y en consecuencia perseguir a sus compañeros, lo que era en gran medida determinado por los varones.

De manera que el juego comprendía un proceso complejo de agrupación, resistencia e imposiciones, que se desarrollan en el marco de

las relaciones de poder del contexto escolar, como una manera de intentar construir un momento propio, que además permitía la recuperación de espacios.

#### **4.4. Prácticas y discursos públicos de masculinidad**

Como se ha mencionado, la masculinidad se construye socialmente en el marco de las relaciones sociales y adquiere legitimidad mediante prácticas y opiniones públicas de hombres y mujeres (Moya, 2018), lo que en esta investigación se clasificó como *prácticas públicas de masculinidad*, a partir del proceso de codificación.

Estas prácticas constituyen el entramado que conforman las relaciones de poder entorno al significado de ser hombre, las cuales en el contexto de la secundaria, podían ser desde prácticas tanto coherentes como incoherentes con los roles de género y representaciones que se buscaban ejercer, así como prácticas conscientes e inconscientes en las que podía sobresalir la clasificación de sexos como una forma de imponer límites, como una manera de generar y mantener un orden donde cada quien ocupaba su lugar, así como la búsqueda de reconocimiento, el sentido de pertenencia y las estrategias que los jóvenes desarrollaban para lidiar con las demandas que se les imputaban.

En este capítulo se clasifican las prácticas y discursos asociados con la idea de ser hombre tanto por parte de los mismos estudiantes varones, sus compañeras y quienes integran la parte administrativa educadoras y representantes del APEC, teniendo de base las categorías resultantes en el proceso de codificación, en el que se distinguieron prácticas de reconocimiento, prácticas de dominación, prácticas de provocación, prácticas de amenaza, prácticas de estereotipación, prácticas de cortejo, prácticas de exclusión, como constitutivas en las interacciones cotidianas del contexto escolar de la secundaria.

#### 4.1. *Prácticas de reconocimiento*

Las prácticas de reconocimiento conforman las interacciones mediante las cuales los jóvenes de la secundaria buscaban legitimar ante resto sus masculinidades. Por ejemplo, declarando públicamente su hombría para negarse a solicitar ayuda, o al presumir ciertos consumos, como el del alcohol, el cual, suele servir como un ritual de paso.

A partir de lo que se ha relatado previamente, es posible distinguir el caso particular de José, un joven de primer grado que se distinguía por mantener una posición defensiva al interactuar con sus compañeros y educadoras, de modo, que se le podían escuchar expresiones como “porque soy hombre” como motivo para no solicitar ayuda, “nique fuéramos mamos” al negarse a integrarse a un equipo de mujeres, o “ese mampazo” al referirse a un compañero que se había puesto una peluca para bromear.

En este caso las expresiones públicas de masculinidad se hacían presentes tanto de manera directa como indirecta, siendo un recurso que permitía señalar marcos propios de conducta, así como justificar un comportamiento en el tono de representaciones tradicionales, en las que la separación entre femenino y masculino es imprescindible, como un margen inexorable que se requiere para definir a los hombres, dentro de una zona la que podemos sentirnos seguros de nosotros mismos como hombres.

Mediante las prácticas de reconcomiendo, se subrayan los márgenes en los que un hombre puede ubicarse de manera segura bajo la correspondencia de sus pares, márgenes que se reproducen bajo el rechazo y mofa de lo femenino, en este caso evitando integrarse a equipos de mujeres o asignando estereotipos a quienes cruzan tales márgenes.

Por otro lado, la búsqueda de reconocimiento también se da a través de ciertos consumos, Por su lado el consumo de alcohol como se ha mencionado anteriormente puede funcionar como un ritual de paso cuya sola mención da cuenta de una experiencia relacionada con la adultez. Como en el ejemplo de Julio del grupo B, quien buscaba acercarse a una de

sus compañeras mediante el relato de su experiencia con el consumo de alcohol bajo la aprobación de su familia.

De igual manera la mención del consumo de tabaco y en menor medida el de marihuana se hacía presente al buscar entablar una conversación con los profesores varones, ya que es posible que estos jóvenes fueran asociados a este tipo de consumos por personas de mayor edad en sus círculos sociales, por lo que son experiencias que asociaban como temas idóneos para entablar diálogos con personas de mayor edad.

De esta manera, mediante el consumo de alcohol o de sustancias ilegales para menores de edad, los jóvenes buscaban reproducir prácticas que relacionaban con la vida adulta, ya sea porque son practicas comunes en sus contextos cercanos o porque simbólicamente han asociado el ser hombre con el consumo de sustancias como el alcohol o el tabaco, como dio cuenta de ello, Fernando del grupo A, al intentar entablar una conversación preguntarme si ya había probado alguna droga (Comunicación personal, 11 de noviembre de 2022).

Aunque en realidad no se realizaran, la alusión a ciertos consumos, puede ser una manera pragmática de buscar la aprobación de otros hombres tanto fuera como dentro del contexto escolar, en ese sentido, otro ejemplo de prácticas mediante las cuales los varones de esta secundaria buscaban la aprobación de otros hombres se daba durante juego.

Negarse a integrarse con las mujeres durante actividades recreativas, declarar que hacerlo es motivo para ser desconocido como hombre, así como una causa para ser estereotipado como afeminado, solicitar constantemente a otros varones la posibilidad de integrarse al equipo de hombres y celebrar mediante abrazos entre varones la integración de un nuevo elemento masculino al equipo de juego, eran situaciones cotidianas que caracterizaban la dinámica de juego durante el horario de recreo en la secundaria.

De esta manera muchos varones se enfrascaban en una dinámica casi cotidiana para ser reconocidos por el resto de sus compañeros, en ese tono

el juego, no solo constituía un conjunto de actividades recreativas, sino que también representa un ordenamiento (o un espacio o un escenario) de prácticas sexo-genéricas, por medio de las cuales los varones podían reafirmar públicamente su pertenencia al grupo de hombres y corresponder con los modelos de masculinidad que han interiorizado a lo largo de sus vidas.

En ese marco, mediante estos tipos de prácticas, varios jóvenes reclamaban públicamente ser reconocidos como varones, apelando a estereotipos relacionados con la masculinidad, expresando que su negativa a solicitar ayuda se justificaba en el motivo de ser hombre, así como haciendo mención al cumplimiento de rituales de paso, como el consumo de sustancias ilícitas para menores de edad, que se relacionaban con la madurez y reclamando abiertamente su negativa a ser integrado a equipos que no estuvieran compuestos únicamente por otros varones.

#### *4.2. Prácticas de exclusión*

Las expresiones públicas de temor y rechazo a ser integrado a un grupo de mujeres tanto en actividades lúdicas como escolares, conformaba parte de las prácticas con las que varios varones de la secundaria reclamaban tanto a sus educadoras como a sus compañeros en general, una distribución sexo-genérica en las actividades del contexto escolar, abogando por la segregación de sus compañeras, este tipo de situaciones conformaban un conjunto de prácticas de exclusión, con las que ocasionalmente se buscaba mantener los márgenes entre varones y mujeres.

Estas prácticas conformaban las interacciones en las cuales los varones, excluían de cierta manera a sus compañeras o entre ellos mismos. Aunque es necesario mencionar que solían ser más comunes en el trato que se daba entre hombres y mujeres. Los varones potencialmente se sentían inseguros de convivir con sus compañeras en situaciones en las que se requería cierto compadrazgo.

Por otro lado, la exclusión de las estudiantes en actividades en el patio de recreo también tenía que ver con la correspondencia a la demanda del poder administrativo que hacía referencia a que no les podían dar el mismo trato que se daban entre ellos, así como para evitar convertirse en objeto de burla por sus compañeros y por lo tanto verse excluidos.

Un ejemplo de la exclusión que se puede generar en el forcejeo por mantener la división entre hombres y mujeres, se evidencia en la riña relatada previamente por la estudiante Ángela, en la que uno de sus compañeros protestaba por su intención de participar en el partido de fútbol que llevaban a cabo los varones, evidenciando su molestia y dejando el juego cuando otro varón apoyo la incorporación de su compañera.

De no ser por la aprobación de otro varón es muy posible que a la estudiante le hubiera sido imposible integrarse al juego, ya que la protesta del alumno que se negó a aceptarla fue tan enérgica que prefirió excluirse de la actividad al no poder impedir su integración.

Además de permitirle a cada joven situarse en relación a las representaciones de género locales, los márgenes simbólicos entre varones y mujeres también conceden las referencias para que los jóvenes traten de ubicar a otros en relación al deber ser atribuido a hombres y mujeres. Siendo de nueva cuenta los estereotipos recursos que hacen posible el sostenimiento de estos márgenes.

La incomodidad de varios varones de la secundaria por realizar actividades físicas y colaborativas con sus compañeras, se afianzaba en las representaciones estereotipas que recaían sobre las mujeres, a quienes se les adjudica una fragilidad física que impedía a los varones interactuar a su ritmo cuando ellas estaban presentes sin exponerse a los reclamos del poder administrativo o de los padres de familia cercanos.

En las interacciones dentro del contexto escolar el estereotipo de la fragilidad femenina es reproducido tanto por los varones como por el poder administrativo, ya que funciona como un recurso que permite a los estudiantes reforzar la distinción entre femenino y masculino, de manera

que puedan relacionarse entre varones sin moderar su comportamiento, así como les possibilitaba reforzar sus lazos y conciliar sus ideas sobre los roles de género, asimismo al poder administrativo le resultaba de provecho mantener un ambiente de control, en el que era posible ubicar bajo cierta seguridad a los estudiantes en general, evitando la posibilidad de que la integridad física de las estudiantes se pusiera en riesgo, ante las demandas de vigilancia y cuidado ejercida por los padres de familia.

En ese sentido, las prácticas de exclusión delimitan las fronteras de lo socialmente aceptado dentro del marco de referencias de los estudiantes tanto del contexto escolar como fuera de este, por lo que aquellas masculinidades que por alguna razón incumplían medianamente con las interacciones esperadas por el resto, podían verse estereotipadas y segregadas.

Un ejemplo de lo anterior se dio con Pablo del grupo B, un muchacho tímido que ocasionalmente vestía un suéter color melón, y a quien el resto de varones de ambos grupos habían apodado como “el niño chaqueta” relacionando en doble sentido su prenda de vestir con la masturbación, en gran medida debido a la poca interacción que tenía con el resto de estudiantes en general y sobre todo con el resto de varones.

La incorporación de Pablo al grupo de varones se demoró en la medida en la que fue aceptado en el patio de juegos, sin embargo, dejó de asistir a mediados del semestre, debido a una fractura que sufrió cuando intento hacer una maniobra en la plaza la cívica con una bicicleta, intentando tal vez impresionar al resto de varones o tratando de cumplir con un reto.

Las prácticas de exclusión tendían a girar alrededor de la segregación de lo femenino, funcionando como mecanismos que orientaban la pertenencia al grupo de varones, así como el comportamiento esperado en un varón y los límites permitidos en la interacción entre hombres y mujeres, en ese sentido, estas prácticas componían un marco de seguridad que permitía a los varones relacionarse de forma segura bajo un marco de sentido compuesto por estereotipos que designaban a la femineidad como,

frágil, poco confiable y odioso, mientras que la masculinidad se percibía como un endiosado extremo opuesto.

#### 4.3. *Prácticas de dominación*

Estas prácticas conformaban las interacciones en las que los jóvenes en general como quienes integraban el poder administrativo buscaban imponían ciertas ideas y disposiciones sobre las masculinidades y la distinción entre géneros, principalmente ligadas a una representación muy tradicional de la masculinidad.

Un ejemplo de este tipo de prácticas, que es posible evidenciar en lo que se ha relatado en este texto, es la encomienda de la presidenta de padres de familia, quien había dispuesto la orden a las educadoras de delegar únicamente las actividades de mantenimiento relacionadas con el uso de la fuerza a los varones estudiantes, potencialmente, para evitar que su hija estudiante del grupo B, hiciera sobreesfuerzos o tuviera contacto con los trabajadores de la basura.

En la situación anterior la presidenta de los padres de familia instrumentalizó la condición de género de los estudiantes para encubrir la vigilancia y privilegios que otorgaba a su hija, cuya relación de parentesco la eximía de realizar ciertas actividades y a su vez evitaba que tuviera interacciones con jóvenes que no pertenecían al contexto escolar.

Bajo esta instrumentalización, se buscó imponer roles de género de manera general a los estudiantes, apelando a una distribución de tareas apegadas a una representación tradicional de la masculinidad, enmarcada en el modelo capitalista laboral, en el que solo los hombres son poseedores de fuerza física.

Si bien bajo el estereotipo del varón como único poseedor de la fuerza se buscaba exonerar a una sola estudiante de ciertas actividades y encuentros, el efecto de la encomienda fue general, imponiendo de esa manera una separación de actividades basadas en el género, como pauta para las relaciones cotidianas entre hombres y mujeres.

La intención que se le dio al género en la situación anterior no carece de referencias en este contexto escolar, en otra ocasión, Toño del grupo B alegaba que la separación entre hombres y mujeres formaba parte de la ley de la vida (comunicación personal, 13 de octubre de 2022), para justificar la realización de las actividades escolares bajo esa distribución, apelando a una idea ampliamente conocida por el resto de sus compañeros “hombres por un lado y mujeres por el otro”.

Bajo argumentos como ese, muchos varones fomentaban una separación entre hombres y mujeres en actividades educativas, deportivas y lúdicas como se ha relatado con anterioridad, la idea dominante de que cada persona debe compartir los espacios y actividades con las personas de su mismo género ha permeado en distintos contextos a lo largo de la historia.

Si bien en la actualidad es posible escuchar opiniones que cuestionan los roles de género, como es el caso de la secretaria del APEC quien comentaba que había que tener cuidado al tratar la sexualidad con los jóvenes ya que en la actualidad “ya no hay géneros” (comunicación personal, 9 de diciembre de 2022), sin embargo, la división laboral entre géneros seguía teniendo una amplia utilidad en el contexto escolar.

Mediante una clara separación entre hombres y mujeres, las educadoras podían corresponder en mayor medida a las demandas de los padres de familia, ya que reducían las posibilidades de que los varones lastimaran jugando a sus compañeras, así como propiciaban un entorno que aparentara reducir los cortejos entre estudiantes, atendiendo de esa manera dos reclamos constantes de las representantes del APEC.

En ese sentido, La imposición de roles de género en este contexto escolar, hacían posible mantener cierto control sobre el comportamiento de los jóvenes, propiciando que los estudiantes reforzarán la necesidad de buscar una separación de actividades basadas en el género en cualquier situación, situación con la que posiblemente se encontrarán reiteradamente a lo largo de vidas, ya que la separación de roles entre hombres y mujeres

por motivos de género es una constante en el contexto del capitalismo actual.

El marco de referencias que sostienen la idea dominante de que los géneros deben separarse tanto en funciones como en espacios, abarcaba los contextos escolares, familiares y laborales, por lo que tanto el poder administrativo como los mismos estudiantes podían mediante prácticas de dominación demandar y reproducir esta separación entre géneros como si fuese una verdad absoluta, cuyo sentido es entendida por cualquiera.

Relegando a la masculinidad a una función instrumental, en la que la masculinidad es lo que los otros necesitan que sea, en la medida en la que les permitía hacer que los varones cumplan y correspondieran con las prácticas y discurso que se les busca asignar, apegadas principalmente al marco capitalista laboral, fomentando una distinción de lo femenino que se centraba en una separación estereotípica de las funciones laborales y que reproducía el cliché de relacionar inherentemente a las mujeres con la fragilidad.

#### *4.4. Prácticas de provocación*

Las prácticas de provocación eran aquellas en las que se ponían en cuestionamiento las identidades de género de los estudiantes, en especial las de los varones, con el propósito de demandarles cierto comportamiento, ya sea la relacionado con el control en las aulas o con el uso de la fuerza física.

Estas prácticas también tendían a ser una constante que el poder administrativo empleaba para mediar las interacciones entre los estudiantes, en este punto vale la pena recordar la situación en la que una de las educadoras cuestiono a dos varones diciéndoles “¿que son niñas?, ¿que no tienen valor o que les pasa?” (comunicación personal, 6 de diciembre de 2022) al encontrarlos cortándose las muñecas con navajas extraídas de sacapuntas.

Mediante la alusión a la falta de hombría y la relación peyorativa con lo femenino, la educadora en cuestión, busco corregir el comportamiento de los jóvenes, provocándolos al señalar la falta de correlación entre su identidad de género y su comportamiento.

La manera de instrumentalizar al género como una excusa para corregir a estos jóvenes, tiene sus bases en el acervo cultural de la educadora, quien, al relatar el suceso, comento que había tomado la referencia de su madre, lo anterior, planteaba una representación poco alentadora sobre lo femenino, en la que generacionalmente se le sobreentendía como inferior a lo masculino y carente de “valor”.

En ese sentido, a través de generaciones lo femenino se ha construido y reproducido muchas veces como un instrumento para moderar el comportamiento de los hombres y a su vez lo masculino se construido como un instrumento para reprimir a las mujeres.

Los estereotipos de género, constituyen parte de un conocimiento que se ha construido y reproducido de manera generacional sobre las cualidades de hombres y mujeres, de manera que comparar a los varones con mujeres cuando no cumplen con lo requerido en el orden social, es un tipo provocación que propicia que cualquier varón sobreentienda que debe corregir su comportamiento a uno más apegado a lo que se espera de los hombres.

En ese mismo tono, era común escuchar a los varones hablar en doble sentido (Alburearse), así como llamarse entre sí “mujeres” o “mampos” de manera irónica, provocando en varias ocasiones que entraran en juegos de palabras, en los que el principal objetivo era relacionar en la mayor medida al rival con la femineidad, tanto para importunarlo como para demandarle que corresponda con su papel de hombre y rechace cualquier comparación con las mujeres.

En ese sentido, Las dinámicas lúdicas entre varones se encontraban unguidas por prácticas de provocación, en las que ritualmente se provocaban mutuamente como una forma de reconocerse entre hombre,

sobreentendiendo a la femineidad como algo de lo que hay que escapar para ser aceptado en concordancia a las representaciones hegemónicas de masculinidad.

Bajo este tipo de prácticas lo femenino se instrumentalizaba y estigmatizaba en favor de legitimar las demandas de género que recaían sobre los varones, lo cual se encontraba sustentando en un marco de referencias generacional que justificaba la representación peyorativa que recaí sobre las mujeres y que las concibe como inferiores a los hombres.

#### *4.5. Prácticas de amenaza*

Las prácticas de amenaza componían las demandas ejercidas sobre los varones en las que se empleaba la intimidación psicológica o física para corregir su comportamiento.

Si bien las relaciones entre varones no eran ajenas a la intimidación, en este contexto escolar, las prácticas de amenaza eran mayormente visibles en las interacciones con el poder administrativo, principalmente en las interacciones en las cuales se demandaba a los jóvenes cierta conducta ligada a representaciones tradicionales de masculinidad empleando principalmente la idea de una incursión temprana al campo laboral, como amenaza por no cumplir con los requisitos escolares.

En este tipo de prácticas de amenaza se hacía referencia a las actividades económicas más comunes de la comunidad, los mototaxis, la albañilería y el servicio de pipas de agua, actividades en las que proliferaba la presencia de hombres jóvenes.

Como se mencionó en el 4.3.3. Axel un joven del grupo A, según relataba su educadora dejó de asistir una semana a clases para laborar con su papá durante los primeros meses del ciclo escolar, después de que la docente reportara que su desempeño no era favorable, bajo la amenaza de “tú decides lo que quieres, si quieres trabajar o estudiar” (Comunicación personal, 6 de diciembre de 2022) Axel se integró a clases después de su ausencia con el mensaje de “si, si, ahora si quiero estudiar”.

Teniendo de referencia las actividades económicas en las cercanías de la secundaria, en este contexto escolar la sentencia del trabajo infantil era una amenaza que se empleaba ocasionalmente para incentivar el interés académico de los estudiantes varones.

Ya que ciertas actividades laborales relacionadas con el uso constante de la fuerza física son ocupadas mayormente por hombres, tanto el poder administrativo como los padres de familia disponían de la posibilidad de amenazar a sus jóvenes con apresurar su ingreso a corta edad a un campo laboral que exige una considerable actividad física.

En ese sentido, las prácticas de amenaza están considerablemente ligadas a la imposición de roles de género, de manera que para los varones jóvenes los reclamos por ocupar sus respectivos lugares en la sociedad y las advertencias por eludirlos son instrumentos que nosotros como sociedad empleamos para buscar encausar la vida y la identidad de género de las nuevas generaciones.

#### *4.6. Prácticas de estereotipación*

Si bien todas las prácticas aquí mencionadas están interconectadas, las prácticas de estereotipación subsisten y se reproducen dentro de la mayoría de ellas, ya que dependen del uso contante de estereotipos de género como pautas para señalar a los estudiantes jóvenes las modificaciones que son necesarias en sus relaciones.

Las prácticas de estereotipación, componen las interacciones en las que se buscaba imponer sobre los jóvenes estereotipos de género mayormente basados en una distinción tradicional relacionada con el uso de la fuerza física, con las actividades laborales y el comportamiento.

En ese sentido, para el poder administrativo las mujeres y los varones se diferenciaban por ser dóciles y traviosos respectivamente, la secretaria de padres de familia dio cuenta de ello, al señalar que las dinámicas en el receso eran comúnmente opuestas, ya que, en el caso de los varones,

jugaban a ventarse o a pelear, mientras que las niñas eran más recatadas en sus actividades lúdicas (comunicación personal, 9 de diciembre de 2022).

Dado que lo anterior se desarrollaba en un contexto en el que se vigilaba y limitaba la actividad física de las estudiantes, así como su participación en los juegos mayormente ocupados por varones, su docilidad adjudicada parecía reflejar más bien una norma estereotípica que se esperaba que las estudiantes cumplieran, y no una característica intrínseca de las mujeres.

En ese marco, los varones eran estereotipados mayormente como lo opuesto a la norma femenina, ya que no se espera que los varones sean dóciles o frágiles, sus condiciones de convivencia les permitían una mayor soltura en el patio de recreo, lo que a su vez desencadenaba su constante asociación con la indisciplina.

La estereotipación también subyace en prácticas de amenaza y de dominación por lo que para el poder administrativo los estereotipos hacían posible orientar la conducta de los jóvenes según fuese necesario, ya sea acusando a los varones de falta de hombría o de valor cuando sus emociones interferían con el orden que los padres de familia exigían a las educadoras o apelando a su composición física para asignarles actividades de mantenimiento y eximir de ellas a las estudiantes con lazos de parentesco con el consejo de padres de familia.

Por lo tanto, la estereotipación funcionaba como un recurso para sintetizar las identidades de género y señalar sus desvíos de la normatividad simbólica que recaen sobre hombres y mujeres, de manera que para muchos estudiantes tanto varones como mujeres ser hombre se asociaba con un conjunto de obligaciones relacionadas con construir y proveer a sus familias propias.

Un hombre hecho y derecho, ya no juega, es muy serio indicaba Ángel del grupo A (comunicación personal, 6 de diciembre de 2022). mientras que Ángeles del grupo B, señalaba que sus compañeros eran niños ya que no

poseían la madurez de los hombres casados y de mayor edad (comunicación personal, 7 de diciembre de 2022).

Las prácticas de estereotipación pueden ir más allá de Encasillar a los estudiantes a ejercer determinadas actividades según sus géneros,

El señalamiento y la mención pública de las cualidades o defectos de cada persona según su sexo, también era una forma de común de estereotipación.

Algunos comentarios relatados previamente pueden dar cuenta de lo anterior: algunos dicen que las mujeres son débiles y cuando les dicen algo no les entra en la cabeza (comunicación personal, 21 de octubre de 2022), mencionaba Elías del grupo “A”, por su lado Ana del grupo “B” indicaba que las niñas eran ángeles y los niños demonios (Comunicación personal, 20 de octubre de 2022).

En ese marco, la distinción cotidiana entre hombres y mujeres en el contexto escolar era mediada en gran medida por el uso de estereotipos de género, mediante los cuales tanto estudiantes en general como el poder administrativo, buscaban señalar los límites, roles y características de cualquier otro.

Por lo que además de ser un recurso mediante el cual las personas en el contexto estudiantil se distinguen de manera sexo-genérica, las prácticas de estereotipación son también herramientas de control social adheridas al acervo cultural de estas personas, de forma que, la separación entre “hombres fuertes” y “mujeres frágiles” es una norma sumamente necesaria para los fines del orden social escolar, en el que se requiere que tanto varones como mujeres interactúen de manera separada, cada uno con sus respectivos grupos sexo-genéricos.

En ese sentido, las masculinidades en esta secundaria se construían entorno a un constante bombardeo de prácticas estereotipadoras que normaban y justificaban la separación ideológica y corporal de los estudiantes como un orden simbólico que procura que cada quien corresponda con lo que se espera de ellos, dificultando la adopción de otras

referencias que permitan a los jóvenes cuestionar la manera en la que entienden tanto a las masculinidades como a las feminidades.

#### 4.7. *Prácticas de cortejo*

Por último, las prácticas de cortejo, forman parte de las interacciones donde los jóvenes manifiestan activamente sus intereses amorosos, así como del sentido de pertenencia que podían desarrollar sobre estos.

Cabe mencionar que en el momento en el que se desarrolló esta investigación los noviazgos y flirteos en el contexto escolar eran principalmente entre estudiantes del sexo opuesto. Por lo que las prácticas de cortejo de los varones solían reflejar la manera en la que entendían a sus compañeras como mujeres y por lo tanto a sí mismos como hombres.

Recordando los comentarios de los estudiantes, una situación que refleja lo anterior, se dio cuando Axel del grupo A, observo caminar a otro varón detrás de una de sus compañeras “deja eso, eso es de aquel, agarra lo tuyo que ahí va atrás” (Comunicación personal, 27 de octubre de 2022), comento en tono de broma, reflejando cierto sentido de pertenencia a pesar del tono.

Lo anterior alude a un reclamo que toma de referencia un conocimiento compartido posiblemente por la mayoría de los estudiantes, y es quienes eran los intereses amorosos de cada quien, lo cual según el ejemplo de Axel era mediado por su mención pública, de forma que para algunos varones era necesario comentar cuando uno de sus compañeros se excedía en el trato con una joven que era pretendida por alguien más.

En ese sentido, los varones podían mantener ciertos acuerdos tácitos sobre el trato a sus compañeras que se manifestaban en las distintas actividades de la secundaria tanto con prácticas de exclusión como de cortejo, y en las que la opinión de las estudiantes parecía relegarse a un segundo plano.

En respuesta algunas estudiantes hacían reclamos a sus padres de familia para que exhortaran a las educadoras a llamarle la atención a los

varones que se negaban a aceptar sus rechazos, como era el caso de Axel, quien pese a negar sus esfuerzos por llamar el interés de una de sus compañeras, ocasionalmente se le podía observar lanzándole piropos o en compañía de sus compañeros quienes le hacían bromas sobre su interés amoroso.

De manera que los intereses amorosos de estos jóvenes constituyen parte de acuerdos tácitos que los varones mantienen en relación al trato con sus compañeras, por lo que usualmente se hacían bromas en relación a estos, así como reclamos sobre el trato que otros le dan a sus intereses. Asimismo, como se ha mencionado anteriormente podían llegar a colaborar para tocarle las nalgas a sus compañeras sin su consentimiento.

La mención de estas situaciones además de señalar la posible normalización del acoso que recaía sobre algunas estudiantes, también permite indicar que este tipo de prácticas suelen ser referentes en la etapa del desarrollo físico, emocional y social de jóvenes en edad para cursar la secundaria, que han sido expuestos a una socialización que percibe a las mujeres y sus cuerpos como posibles objetos de deseo, por lo que en ocasiones estos noviazgos pueden ser etapas o ritos que los jóvenes atraviesan durante el descubrimiento de sus sexualidades.

De manera que algunos varones como Esteban presumían sus noviazgos con algunas de sus compañeras pese a la poca interacción que tenía con ellas dentro del contexto escolar, al respecto su educadora le pregunto si su familia estaba enterada, a lo que uno de sus compañeros indico que era cierto y que le traerían la sabana manchada como prueba, generando las risas de sus compañeras cercanas y agregando: “si bien que saben estas, profe, nomás que se hacen las inocentes” (comunicación personal, 27 de octubre de 2022).

El sobreentendiendo de las prácticas sexuales a esas edades hacía alusión a una socialización previa potencialmente de manera indirecta en contextos posiblemente ajenos al escolar, por lo que el acervo cultural de los

estudiantes en ese momento les permitía señalar y bromear sobre su participación en actos sexuales.

En la construcción de masculinidades de jóvenes en una edad relacionada con el descubrimiento de la sexualidad como es el período de la educación secundaria, dar cuenta de actos sexuales se convierte en una constante en veces necesaria en la interacción entre varones, ya que hace referencia a un proceso que aparenta ser imprescindible en el transcurso de niños a hombres.

Al respecto la secretaria de padres de familia señalaba que no les convenía prohibir los noviazgos, pero que de cualquier forma eran una preocupación constante para ellos (comunicación personal, 9 de diciembre de 2022), buscando evitar como se ha relatado la posible

interacción entre las estudiantes y jóvenes externos a la secundaria. De forma que para el poder administrativo las relaciones sentimentales entre estudiantes además de ser características de su edad también eran un problema difícil de atender.

La pretensión de algunos varones por comenzar con sus vidas sexuales a temprana edad podía tener distintas fuentes, sin embargo, la constante alusión al sexto en distintos productos publicitarios y artísticos indicaban que tanto varones como mujeres construían sus identidades de género y sus sexualidades ante un constante hostigamiento que intentaba justificar en los varones la búsqueda de relaciones sexuales a corta edad.

En ese sentido, así como las prácticas de cortejo de estos jóvenes reflejaban cierto sentido de pertenencia sobre las mujeres, también podían reflejar cierta insatisfacción cuando sus relaciones sentimentales no se concretaban físicamente, por ejemplo, cuando Fernando del grupo A evidencio su disgusto al mencionar que lo único que hacía con su novia era caminar (comunicación personal, 6 de diciembre de 2022).

En el marco de todas estas ideas, las prácticas de cortejo en la secundaria eran indicadores de cómo los estudiantes iban construyendo sus masculinidades, bajo un acervo cultural, obtenido y reforzado tanto dentro

como fuera del contexto escolar, en el que la sexualidad se estereotipaba y se exponían a los actos sexuales como otro ritual de paso necesario para alcanzar la madurez.

## CONCLUSIONES

La masculinidad entonces se construye como un espacio de pertenencia, reconocimiento y resistencia, en el que se es hombre en la medida en la que la situación o la demanda social lo requiera, lo que no necesariamente significa una correspondencia y reproducción directa de prácticas, sino más bien una traducción o interpretación de las relaciones de poder, los intereses y las consecuencias que yacen de fondo en cada una de las demandas que se adjudican a los roles de género.

Por lo tanto, los varones de la secundaria podrán disponer de los elementos que encuentran en sus interacciones cotidianas para construir sus masculinidades, los cuales no serán necesariamente los ideales románticos con los que se espera que correspondan a lo largo de sus vidas, lo que no impide que aprendan constantemente de las maneras en las que se les busca interiorizar dichas ideas, generando estrategias propias que les permitirán resistir o corresponder en la medida en la que dicha significación les permita pertenecer y vivir medianamente a su manera.

En ese sentido, estos varones en el contexto de la secundaria retomaban para sí mismos aquellas, prácticas y discursos que les permitían dar cuenta de sus masculinidades según el contexto en el que interactuaban, el tipo de relación que tenían con los otros y sus intereses sobre dichas relaciones.

Tomando de Referencia a López Moya (2018), durante el desarrollo de este trabajo, se designaron a dichas prácticas, como prácticas públicas de masculinidad, con la idea de que la masculinidad adquiere legitimidad mediante las acciones y opiniones públicas tanto de hombres como de mujeres.

Por lo tanto, en este contexto escolar las masculinidades se construían alrededor de prácticas de reconocimiento, de exclusión, de dominación, de provocación, de amenaza, de estereotipación, y de cortejo, que se

manifestaban de manera cotidiana en las relaciones públicas de poder de los integrantes de esta secundaria y mediante las cuales se intercambiaban los significados en torno a la idea de ser hombres.

En ese sentido, en la construcción de las masculinidades la búsqueda del reconocimiento que otros pueden otorgar, es un proceso necesario en el reconocimiento propio, de forma que las prácticas sociales asociadas con la aceptación, son muchas veces prácticas convenidas de manera local y generacional, las cuales se consideran principalmente propias de los hombres.

Bajo esas ideas, los varones jóvenes de esta secundaria construían y socializaban sus masculinidades bajo un marco de sentido en el que, si bien se comenzaba a gestar un mayor entendimiento de la diversidad, aun proliferaba la asociación de las masculinidades con representaciones tradicionalmente dominantes, como el hombre fuerte y proveedor.

De forma que el reconocimiento como hombre para los varones jóvenes puede estar considerablemente sujeto a la reproducción de prácticas relacionadas con ser proveedor de familia, ser fuerte físicamente, estar orientado vocacionalmente a actividades que requieran una extenuante actividad física o consumir sustancias psicoactivas legales e ilegales, como sucede en este contexto escolar.

Por otro lado, el incumplimiento de lo anterior abre paso a las prácticas de exclusión, otro rasgo común en la construcción de las masculinidades que se estudiaron, la exclusión como el rechazo a todo lo que no se considere masculino, puede llegar a mediar en gran medida las interacciones de los varones jóvenes.

La agrupación y los acuerdos tácitos entre los varones jóvenes de la secundaria les brindaban cierta seguridad emocional, así como libertad de acción, tanto por la autocomplacencia de verse aceptados por el resto, como por la certeza de poder opinar y actuar con confianza, y por lo tanto divertirse a su manera. De forma que la exclusión es un mecanismo que permite mantener la cohesión tácita entre varones.

En ese sentido, los varones jóvenes pueden llegar a excluir a todo aquello que ponga en juego el sostenimiento de los lazos que les permiten actuar con soltura entre sí, así como a quienes no sigan las dinámicas acordadas, cuyo incumplimiento se liga a las características asociadas estereotípicamente a las mujeres, principalmente el ser consideradas “frágiles”.

Las prácticas de exclusión como constitutivas de estas masculinidades se generaban en un entorno escolar que respaldaba y avivaba su sentido, ya que, para las figuras de autoridad, en este caso el poder administrativo, la exclusión que permitía a los varones agruparse a su conveniencia, facilitaba el resguardo de las estudiantes, quienes mediante sus opiniones públicas también abogaban por identificar a sus compañeros como opuestos, asociándolos principalmente con el desorden y la violencia, lo cual también podía reforzarse tanto en el entorno familiar como en el consumo de productos audiovisuales.

En ese sentido, los roles de género se hacían presentes como recursos de dominación, de los cuales tanto los varones como sus grupos sociales, dentro y fuera del contexto escolar podrían hacer mención para establecer los límites en el comportamiento de los estudiantes.

En el caso de los varones, la imposición de los roles se ligaba principalmente con el papel del hombre en la familia tradicional, compuesta por parejas heterosexuales, ya que desde el marco de sentido que pauta el capitalismo existente, la familia tiende a ser entendida como una empresa económica en la que cada uno de sus integrantes debe compensar el gasto económico y el esfuerzo que implica su pertenencia.

En ese marco, las prácticas de dominación, estaban enfocadas en señalar las funciones de los varones en el orden económico y cultural, orientando la construcción de las masculinidades de la mano de prácticas de provocación y de amenaza, para encausar la vida de los varones jóvenes hacia el cumplimiento de las demandas económicas que persisten en el contexto del capitalismo contemporáneo.

Asimismo, la provocación es una manera de disciplinar a los varones jóvenes dentro de los límites del orden deseado, de forma que compararlos con mujeres tiende a ser una manera sumamente productiva para que adecuen su comportamiento a estándares asociados con las representaciones dominantes de masculinidad.

De forma semejante tanto los varones como las mujeres de este contexto escolar, mediante prácticas de provocación representaban a las mujeres como una condición degradante, que permitía incentivar la conducta de los varones para refutar cualquier señalamiento que los relacionara con mujeres.

Así los varones jóvenes aprenden a provocar o a ser provocados, como mecanismo para demandar y legitimar sus conductas en apego a lo que se demanda de los hombres, reproduciendo en el proceso una representación misógina y degradante de las mujeres, en concordancia a una cultura machista, que instrumentaliza las identidades de género al servicio del orden deseado, así como de intereses económicos delineados por el sistema económico regente.

En un caso similar se encuentran las prácticas de amenaza, mediante las cuales se buscan legitimar roles de género por medio del uso de la violencia física y psicológica, teniendo de base la sentencia de acabar pronto con la juventud de los varones, apresurando su ingreso al campo laboral.

La amenaza por lo tanto constituye una manera de señalar las actividades económicas y sociales designadas a los varones, así como la exigencia física que demandan.

En ese marco de ideas, me parece irónico que continuemos fomentando las actividades económicas de los varones a lo largo de sus juventudes, como sentencias que tendrán que cubrir durante su vida adulta, sobre todo para quienes integran los grupos o clases sociales obreras.

Sin embargo, debido a la exigencia física de muchas actividades económicas relacionadas con los hombres, muchas familias de los sectores obreros, intentan fomentar en sus hijos el interés por los estudios

académicos y el profesionalismo como formas de escapar de esas realidades, siendo la amenaza del trabajo infantil una muestra de lo que les espera en su papel como integrantes de una sociedad capitalista.

Asimismo, en el entramado de las prácticas de género que logre identificar, la estereotipación constituye un elemento esencial en la construcción de masculinidades. Ya que los estereotipos de género son formas pragmáticas de imponer las cualidades de hombres y mujeres, su uso en los contextos escolares tiende a ser común en cualquier relación cotidiana.

El ejercicio de poder que conlleva el uso de estereotipos para representar a las personas según sus características físicas y emocionales se aprenden generacionalmente como formas pragmáticas de relacionarse con los otros, de forma que los estereotipos de género son tal vez elementos que estarán presentes a lo largo de la vida de los hombres y las mujeres, por lo que es difícil ignorar lo significativos que pueden llegar a ser para los jóvenes estudiantes en el descubrimiento de sus identidades de género.

Aprender a estereotipar es también aprender a ejercer poder para perpetuar las jerarquías sociales que sostienen la división entre géneros, de manera que, para los jóvenes de secundaria, el uso de estereotipos tanto para representar a otros como así mismos, es una parte sustancial en la construcción de sus masculinidades, ya que reflejan una realidad convenida por sus distintos grupos sociales, que deberán valorar e interpretar a lo largo de sus vidas para cumplir con las exigencias que recaen sobre sus géneros.

Como se ha planteado, en el caso de las masculinidades los estereotipos están mayormente enfocados en guiar la vida de los hombres como líderes, proveedores de familia, cuyas funciones económicas están principalmente ligadas al uso de la fuerza física y a la protección, sin embargo, para que este tipo de socialización adquiera sentido de manera cotidiana, se emplea de base una constante degradación de todo aquello que se considere como femenino.

En ese sentido, los estereotipos de género que menoscaban a las mujeres, son inherentes en la construcción de muchas masculinidades, ya que sustentan la reproducción de una jerarquía social que privilegia las representaciones masculinas como parte medular de una estructura social de dominio, que en diferentes ocasiones el feminismo ha llamado como patriarcado.

En ese mismo marco se generan las prácticas de cortejo, los cuales en el caso del contexto escolar estudiado develaban ciertos acuerdos tácitos que los varones mantenían sobre el trato a sus compañeras, así como la relación de los noviazgos con ritos de paso que los varones jóvenes atraviesan en el descubrimiento de sus sexualidades.

Bajo estos acuerdos tácitos, en las relaciones cotidianas entre hombres y mujeres se desenvuelven practicas inconscientes y no tan inconscientes que exponen la manera en la que los jóvenes aprenden a entender sus cuerpos y el de los demás.

El cuerpo entendido mediante estereotipos de género, tiende a ser cosificado, por lo que tanto hombres como mujeres pueden ser propensos a sexualizar los cuerpos de los otros, sin embargo, en nuestro marco de sentido que privilegia lo masculino y el orden económico, los cuerpos de las mujeres son mas propensos a ser considerados objetos de deseo.

En ese sentido los varones de la secundaria, podían llegar a cooperar tanto para tocar los cuerpos de sus compañeras sin su consentimiento, así como para establecer y honrar los márgenes de la interacción entre ellos mismos y los intereses amorosos de cada quien.

En ese tono si bien los noviazgos a esas esas pueden ser muy importantes en el desarrollo social y emocional de los jóvenes, también es posible que algunos se desarrollen como parte de un proceso que los jóvenes necesitan a travesar en su transición hacia una adultez temprana, como era el caso de los jóvenes que mantenían noviazgos acordados por sus padres, pero su interacción era en la secundaria era casi nula, pero cuya referencia

les permitía bromear a los varones sobre la pérdida de la virginidad de los jóvenes en cuestión.

Cabe mencionar que las estudiantes tampoco eran plenamente pasivas, lidiaban o correspondían con las intenciones de sus compañeros según sus intereses, y pese a que sus prácticas de cortejo fueran mediadas por el mismo marco de sentido, en sus opiniones era común que manifestaran su desagrado al machismo y a la violencia.

Estas prácticas constituían parte del entramado que conforma las relaciones de poder entorno al significado de ser hombre, las cuales podían ser desde prácticas tanto coherentes como incoherentes con los roles de género y representaciones que se buscaban practicar en el contexto escolar, así como prácticas conscientes e inconscientes en las que sobresalía la clasificación de sexos como una forma de imponer límites, como una manera de generar y mantener un orden donde cada quien ocupa su lugar.

En ese sentido, estas prácticas públicas se enmarcaban en los ejercicios del poder por disciplinar y el poder por representar, ya que constituyen interacciones sociales en las que se buscaba corregir la conducta de los jóvenes en apego a sus supuestos roles de género, asimismo estaban intrínsecamente ligadas con la reproducción de representaciones dominantes de género.

La dominación, la provocación, la amenaza y la exclusión son ejercicios disciplinarios que median gran parte de las relaciones juveniles, las cuales siguen siendo efectivas como recursos para demandar ajustes en el comportamiento de los jóvenes, ya que se sostienen mediante la legitimidad histórica y generacional que han adquirido muchos de estereotipos género, los cuales también pueden pautar tanto la búsqueda de reconcomiendo, como los intereses sentimentales de los jóvenes en la construcción de sus identidades de género.

En ese marco de ideas, en la construcción de masculinidades intervienen relaciones de poder que se interiorizan como recursos mediante los cuales los varones se construyen como hombres en correspondencia a

los intereses de sus grupos sociales, las cuales no necesariamente son interiorizadas y reproducidas en la misma medida por todos los varones, pero su constante presencia en sus relaciones cotidianas las expone como recursos de los cuales podrán disponer a lo largo de sus vidas.

Pese a los avances en el estudio de las relaciones atravesadas por el género, los estereotipos de género siguen teniendo vigencia ya que independiente de los nuevos saberes, el conocimiento histórico interiorizado sigue teniendo validez en nuestras estructuras sociales, además de que tiende a ser reforzado constantemente por cada uno de nuestros marcos de referencia

En la familia mediante el género, los líderes de las familias pueden delegar actividades y responsabilidades a los más jóvenes, cuyo conocimiento perdurara a medida que se desarrollan socialmente, interiorizando y manifestando según la situación los rasgos de los roles de género bajo los cuales han sido socializados.

En ese sentido, los roles de género también hacen posible que los jóvenes se adapten a las necesidades de las estructuras familiares tradicionales encuadradas en el sistema capitalista regente, en el que cada joven adquiere los recursos para desenvolverse y subsistir dentro del mismo sistema.

En el contexto escolar el género permite categorizar a los jóvenes, delegar funciones y disciplinarlos, con lo que el poder administrativo puede corresponder a las demandas de seguridad y disciplina que los padres de familia solicitan para mediar las interacciones de sus hijos en la secundaria.

En varias situaciones relatadas fue posible dar cuenta de la manera instrumental en la que se empleaba el género en el contexto escolar abordado, ya que pese a la disposición de las docentes y de algunas integrantes del comité de padres de familia por manifestar cierta preocupación para abordar con flexibilidad las cuestiones asociadas con el género, este seguía sirviendo de base para mediar las relaciones entre los hombres y mujeres del estudiantado.

Al igual que en el contexto familiar, la imposición de roles de género, permite marcar el lugar de los jóvenes según lo demanda el mercado laboral y las expectativas familiares, que en muchas ocasiones se desprenden de las exigencias del mismo mercado.

Por su parte, otro elemento que legitima de manera cotidiana distintos estereotipos de género, son las industrias del entretenimiento, las cuales pueden llegar a tener mayormente a gente joven como su público meta, basando su afinidad con el espectador a partir de la reproducción de representaciones culturales, que les permitan establecer una conexión con los espectadores, así como dar continuidad al sistema económico del cual provienen.

En ese marco, los estereotipos de masculinidad dominante suelen ser instrumentos muy comunes que las industrias publicitarias y de entretenimiento emplean para atrapar la atención de distintos tipos de jóvenes.

Asu vez, gran parte de las representaciones femeninas reproducidas por estos medios siguen incurriendo en estereotipos femeninos que se enfocan en justificar la comercialización de sus cuerpos como objetos de deseo.

En el mundo globalizado e interconectado por la creciente accesibilidad de las nuevas tecnologías de la información, los jóvenes en edad para cursar la secundaria, pueden ser propensos a desarrollar sus sexualidades e identidades de género tomando de referencia sus consumos culturales cargados de referencias sobre el deber ser de hombres y mujeres.

Bajo este marco de sentido se reproducen las practicas públicas de masculinidad, que como acciones y opiniones mediante las cuales las personas dan cuenta de lo que entienden por masculinidad, contienen el acervo cultural compuesto tanto por nuestros grupos como por nuestros consumos culturales, siendo mayormente un marco de referencias que en cuestiones de género es desigual y favorece mayormente lo masculino como base simbólica para el comercio.

Un ejemplo de lo anterior, es el acoso que recae sobre los cuerpos de las mujeres, el cual puede no ser comparable con el que llegan a padecer los varones, ya que el acoso a las mujeres, es avalado desde distintos frentes sociales y culturales, en ese tono, las industrias publicitarias tienden a promover masivamente la hipersexualización de hombres y mujeres de manera cotidiana, el cine, la televisión, así como distintos géneros musicales como el regional mexicano, suelen emplear como recurso para seducir a las masas la cosificación sexual de los cuerpos femeninos.

En ese sentido, el acoso y la cosificación sexual son un reflejo de una estructura social de dominio, que estereotipa a las mujeres como objetos de deseo y sobre la cual nuestros jóvenes construyen sus masculinidades.

Asimismo, no es posible negar que los jóvenes de la secundaria empleaban el uso de la fuerza física para reafirmar sus masculinidades frente a sus pares, pero también lo hacían mediante, bromas, abrazos y acuerdos tácitos (y no tácitos) ligados con el trato a las mujeres. De manera que para muchos de estos jóvenes ser asociados con las mujeres fuera de una relación de noviazgo, suponía cierto riesgo, generando que adoptaran actitudes defensivas, dificultando la colaboración en actividades en conjunto.

Sin el afán de parecer moralista, mi intención radica en remarcar que como sociedad empleamos al género como una herramienta de control social, de la cual podemos disponer para intervenir en la vida de los jóvenes.

Cuando emprendí esta investigación, mi interés radicaba en comprender como desde nuestras interacciones sociales los varones jóvenes podían interiorizar la violencia como un recurso ligado a su condición de género y del cual podrán disponer a lo largo de sus vidas, ya que su sentido puede encontrarse sustentado por grupos sociales, como la familia, la escuela y la comunidad, sin embargo, en las relaciones de los jóvenes que participaron en este trabajo, el género se hacía presente de manera esencial en el reclamo.

Bajo lo anterior, debo reconocer que para mí fue revelador observar como para los “adultos” de la secundaria los roles y estereotipos de género eran sumamente útiles para corregir el comportamiento de los jóvenes en general, ya que mediante ellos era posible comunicar y demandar a los estudiantes asumir ciertas acciones, responsabilidades y comportamientos diferenciados entre varones y mujeres, muchas veces por motivos de control.

Bajo esas ideas, es posible señalar que los jóvenes en este contexto se enfrentaban a una constante instrumentalización de sus vidas, tanto por su condición como jóvenes, como por su condición masculina, dicha instrumentalización hace referencia a los constantes intentos por significar tales condiciones inicialmente en función del orden, para evitarle inconvenientes a sus tutores y en segundo lugar en función de ideales de éxito en el marco del sistema social capitalista, de manera que puedan convertirse en entes productivos para la sociedad, pero cuyo beneficio inmediato se espera que sea para sus familias.

Para tal cometido parecía indispensable guiar la construcción de las masculinidades hacia la adopción del servicio como elemento inexorable para ser un hombre socialmente reconocido, en donde se pretendía significar al varón joven en relación a las funciones que se necesitan llevar a cabo de acuerdo al contexto. De forma que se les demandaba madurez cuando su comportamiento era muy ruidoso, o ser fuertes cuando se necesitaba que movieran algo pesado o cuando se requería que no generaran problemas con sus emociones.

Sin embargo, lejos de corresponder directamente, las masculinidades de estos jóvenes podían fluir en relación a la estrategia que produjeran para solventar las situaciones que enfrentaban y las demandas que se les hacían, ya que podían ser muy hombres cuando se les feminizaba o podían demonizarse a sí mismos niños o jóvenes cuando se les pedía que fueran maduros y se comprometieran con el trabajo, clamando que aún no era el tiempo correspondiente para cumplir con tales reclamos.

El control en el contexto escolar, tiene que ver mucho con lo que los padres de familia esperan de los docentes a cargo de sus hijos, para las educadoras de la secundaria era importante saber interpretar las pautas sociales señaladas por los padres de familia y corresponder en la medida de lo posible, ya que su trabajo podía depender de ello.

De manera, que los recursos para que los jóvenes pudieran diversificar su entendimiento sobre si mismos y sobre los otros, pueden verse limitados por quienes componen sus marcos de referencias, tanto familia, contexto escolar, comunidad religiosa y consumos culturales, componen un cerco de relaciones de poder que obstruyen tanto de manera involuntaria como voluntaria los recursos experienciales y académicos que podrían llevar a los jóvenes a ampliar la comprensión del mundo que los rodea.

Sin embargo, este cerco, también puede otorgar a los jóvenes los recursos con los que mejor se adaptaran al mundo social y laboral, interiorizando las maneras de actuar y las relaciones de poder sobre las cuales se relacionan como herramientas o recursos sociales de los que podrán disponer en su desarrollo social, como lo son las practicas públicas de masculinidad.

En una visión pesimista, sería sencillo inferir, que los rasgos presentes en las relaciones de poder en el contexto escolar, son principalmente la manipulación y la cosificación, entendidos como medios atractivos que les permitirán a estos varones obtener su lugar en el mundo y guiar a otros en el orden simbólico cercano.

Sin embargo, también las experiencias que tuve en este contexto me permitieron observar la manera en la que los jóvenes traducían continuamente las relaciones de poder y los intereses detrás de las demandas imputadas al género.

Por lo anterior, considero que la desobediencia de estos jóvenes, su conocimiento sobre la dinámica de poder en la secundaria, su respuesta emocional al enfrentarse a tal dinámica, así como la forma a modo de corresponder con lo que les parecía conveniente, por ejemplo al reclamar su

hombria cuando se les intentaba “feminizar” o al negarla cuando se empleaba como un sinónimo de responsabilidad y de pertenencia al campo laboral, afirmándose como joven o niño, en la medida en la que les permitía afirmar el tiempo que les quedaba antes de que esos reclamos cobraran inmediatez, forman las bases de una resistencia que les permitirá construir subjetivamente sus masculinidades posiblemente sin reproducir las prácticas violentas a las que fueron sometidos.

Las masculinidades se construyen tanto en la correspondencia como en la resistencia de los recursos simbólicos y materiales que componen nuestro entendimiento sobre el ser de los hombres y mujeres. Los modelos hegemónicos de masculinidad dominante sobreviven como pautas para el desarrollo social ya que su funcionalidad sigue siendo parte medular de las estructuras culturales que se sostienen a partir de la desigualdad.

También mediante la resistencia a estos mismos recursos, los jóvenes y las nuevas generaciones abonan de forma generacional al cuestionamiento y reinvención de las maneras en la que podemos entendernos. Si bien es más notoria en ciertos grupos, menos favorecidos por el sistema sexogenérico, la resistencia está presente en los intercambios de significados culturales que distintas generaciones desarrollan de manera cotidiana.

Las personas y mucho menos los jóvenes no acatan los designios sociales solo por acatar, en las condiciones adecuadas estos se negocian en la medida en la que su reproducción sea posible o descartable, sin embargo, es la preservación de nuestras jerarquías sociales lo sustenta y motiva su reproducción, por lo que si bien en la actualidad ser hombre no es lo mismo que en décadas pasadas, también es difícil negar que muchos de los significados coloquiales que definen de manera asimétrica a hombres y mujeres siguen siendo vigente y dominantes, ya que forman parte de nuestra necesidad por vivir jerárquicamente.

En ese sentido, para contribuir en el reconocimiento de las nuevas masculinidades es necesario cuestionarnos nuestra necesidad de vivir bajo jerarquías sociales de todo tipo, con la finalidad de superar los márgenes

asimétricos que nos separan y lograr construir nuevos recursos que nos permitan repensar nuestras maneras de relacionarnos, así como reinventar nuestras prácticas sociales.

Para generar nuevos recursos que nos hagan posible repensar nuestras relaciones es necesario profundizar en nuestras formas de organización social, en ese sentido, para repensar nuestra organización sexo-genérica, es obligatorio entender que el machismo no se reduce a ciertas situaciones desafortunadas en las que la discriminación es evidente ante la luz pública, por ejemplo cuando un varón ejerce cualquier tipo de violencia sobre una mujer, sino que el machismo, tiene que ver con la manera en la que entendemos lo masculino y lo femenino, siendo potencialmente parte de todas nuestras interacciones cotidianas.

Asimismo, considero que, pese a que hemos avanzado considerablemente en el estudio de nuestras relaciones interpersonales y cuestionado el orden sexo-genérico en el cual vivimos, contradictoriamente la aplicación de esos saberes en las dinámicas de convivencia y enseñanza en las escuelas públicas aún se encuentra en una etapa muy temprana, que no es inexistente, pero que puede verse todavía más reducido en contextos rurales.

En ese marco, es necesario que las instituciones públicas de educación arrojen los diversos estudios que abordan al género de manera crítica, de forma que sea posible que institucionalmente la escuela reduzca el nivel de violencia que se empleaba al sostener el orden simbólico, y la forma instrumental en la que se empleaba el género para tal cometido.

Si bien la masculinidad se construye bajo la distinción de lo femenino, la tarea de la educación debería dirigirse en ofrecer recursos para superar cualquier tipo de distinción peyorativa, como el hacer uso del género femenino como una herramienta para moderar el comportamiento de los varones jóvenes, fomentando en ellos una visión instrumental del género que estigmatiza a las mujeres.

Por otro lado, el visibilizar como se componían los marcos de referencia de estos jóvenes, me llevaron a poner en tela juicio la presencia de las nuevas masculinidades, debido a lo difícil que considero es significar fuera de ese marco de sentido, en ese tono, aun las masculinidades femeninas, pueden construirse alrededor de ideas como la posesión de la fuerza física o la dominación femenina, sin embargo, con el progreso del trabajo comprendí que las masculinidades también se construyen en la resistencia a las demandas sociales, siendo esto una parte medular en el desarrollo de la agencia generacional.

Por lo tanto, considero que a medida que las nuevas generaciones irrumpen en la escena cultural es posible visibilizar nuevas condiciones para una mayor apertura en el desenvolvimiento social de hombres y mujeres, por lo que para abogar por la construcción de nuevas masculinidades es imprescindible transmitir a nuestros jóvenes los recursos intelectuales que les permitan cuestionarse sus marcos de sentido, de manera que nos sea posible reinventar en conjunto las prácticas públicas mediante las cuales nos integramos socialmente.

Tampoco me es conveniente señalar que el acervo cultural de los estudiantes con los que trabajé no carecía plenamente de recursos para reconocer la diversidad en otras personas, tal es el ejemplo de Ángel que como se ha relatado sus padres le habían dado indicaciones para que evitara señalar o hacer mofa de las posibles relaciones homosexuales en la secundaria, invitándolo a comprenderlas con normalidad y respeto.

En este punto, debo reconocer que, un elemento que no logré cubrir con plenitud, fue el papel de los consumos culturales en la construcción de las masculinidades abordadas, ya que era un terreno sumamente amplio, del cual, si bien logré ligar los consumos culturales de los jóvenes con la reproducción de estereotipos de género, con el material expuesto en este trabajo no logré plasmar con profundidad la relación y efectos de la globalización contemporánea con la construcción de las masculinidades juveniles, por lo que veo a mis abstracciones respecto a este tema, como un

primer acercamiento, que espero poder desarrollar con mayor amplitud en trabajos futuros.

Por último, el trabajar la construcción de masculinidades en un contexto escolar semi urbano, me permitió comprender como opera el ejercicio de poder en nuestras relaciones cotidianas, siendo el género un elemento que empleamos habitualmente para demandar, lo cual debo admitir que lo considere sumamente interesante. Ya que las demandas que apelan a los roles de género, no necesariamente son realizadas para encaminar a los otros a situaciones que los beneficien, en cambio muchas se realizan en beneficio de quienes las ejercen, ya sea para favorecer el control en las aulas o proteger a alguien cercano de realizar actividades que no se adapten a su complejidad física.

Asimismo, también me es necesario reconocer que antes de iniciar con este proyecto, consideraba el orden simbólico sexo-genérico sobre el cual vivimos, como algo necesario, tal vez como un mal necesario, no obstante darme cuenta de la manera instrumental en la que referenciamos tanto a las masculinidades como a las femineidades, en busca del beneficio inmediato que significa hacer que otros actúen según se demanda, reduciendo las cualidades de hombres y mujeres a fines pragmáticos recíprocos a la hegemonía cultural y económica, me llevaron a valorar con mayor firmeza las ideas de quienes como R.W. Connell, han cuestionado a lo largo de sus carreras, al género como categoría impuesta que nos oprime a todos y todas.

Actualmente considero que el problema de la instrumentalización del género, radica en gran medida en nuestra necesidad de vivir bajo jerarquías, pero lejos de abogar por utopías, en este trabajo busque hacer énfasis en el cuestionamiento de las maneras en las que cotidianamente vivimos nuestras vidas atravesadas por el género, lo que en este trabajo dio pie al concepto de prácticas públicas de masculinidad, como un esfuerzo para señalar las relaciones de poder que interfieren en nuestras formas entender el mundo y el cual admito aún le falta mucho desarrollo, siendo que el

nombre no deja de parecerme gracioso y un poco limitado, pero que espero pueda servir como un instrumento para señalar la importancia de repensar las maneras con las que nos relacionamos con los jóvenes.

## REFERENCIAS

- Alació, R. Y. (2016). La participación ciudadana: una propuesta para su estudio. Rosa Ynés Alacio García. Recuperado 25 de abril de 2022, de [https://www.rosaynes.mx/wp-content/uploads/2018/10/conexiondesaberes\\_cronica-2.pdf](https://www.rosaynes.mx/wp-content/uploads/2018/10/conexiondesaberes_cronica-2.pdf)
- Alerta de género Chiapas. (s. f.). Estadísticas AVGM. Recuperado 23 de marzo de 2023, de <http://www.alertadegenerochiapas.org.mx/estadisticas.aspx>
- Alvarado, L., & García, M. (2008, diciembre). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, No. 2. Recuperado 2 de mayo de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Arce, V., & Manuel, J. (2015b). Decálogo para repensar las certezas. Alternativas. <https://kb.osu.edu/handle/1811/69713>
- Arfuch, L. (2006). Identidades, Sujetos y Subjetividades. Prometeo. [http://capacitacioncontinua.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/09/Arfuch-Identidades\\_sujetos\\_y\\_subjetividades.pdf](http://capacitacioncontinua.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/09/Arfuch-Identidades_sujetos_y_subjetividades.pdf)
- Banchs, M. A. (1986). Concepto de “representaciones sociales”: análisis comparativo. Rcps-cr. Recuperado 19 de mayo de 2022, de <http://rcps-cr.org/wp-content/uploads/2016/05/1986.pdf>
- Bauman, Z., & May, T. (2016). *Pensando sociológicamente* [ePub r1.1]. Diegoan. <https://comycult.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/bauman-z-pensando-sociologicamente.pdf>
- Bellinghausen, H. (2023, 24 septiembre). Disputa de territorios genera violencia nunca antes vista. [jornada.com.mx. https://www.jornada.com.mx/noticia/2023/09/24/estados/disputa-de-territorios-genera-violencia-nunca-antes-vista-1769](https://www.jornada.com.mx/noticia/2023/09/24/estados/disputa-de-territorios-genera-violencia-nunca-antes-vista-1769)
- Berlanga, M. (2013). Apuntes para desmenuzar los significados profundos del patriarcado. En Vida, muerte y resistencia en Ciudad Juárez. Una aproximación desde la violencia, el género y la cultura (pp. 393–406). Juan Pablos, S. A.

- <https://colef.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1014/562/2/2-VIDA%20MUERTE%20Y%20RESISTENCIA-Lectura.pdf>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Hora, S.A. Barcelona.  
[https://www.academia.edu/33815657/El\\_Interaccionismo\\_Simbolico\\_Perspectiva\\_y\\_Metodo\\_Blumer\\_1\\_pdf](https://www.academia.edu/33815657/El_Interaccionismo_Simbolico_Perspectiva_y_Metodo_Blumer_1_pdf)
- Bonilla-García, M. Á., & López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57, 305-315. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2016000300006>
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. u-cursos.cl. Recuperado 17 de abril de 2022, de [https://www.u-cursos.cl/facso/2017/1/TS01023/1/material\\_docente/bajar?id\\_material=1700641](https://www.u-cursos.cl/facso/2017/1/TS01023/1/material_docente/bajar?id_material=1700641)
- Bourdieu, P., (2002). La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura*, México: Grijalbo, CONACULTA.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama. <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Canales, M., Cerón, M. C., LOM Ediciones (Santiago, C. & Arnold, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM Ediciones.
- Cámara de diputados del h. congreso de la unión. (2022). *Ley del instituto mexicano de la juventud*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LIMJ.pdf>
- Canclini, G. N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad* (3.a ed.). Gedisa Mexicana.
- Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas. (2021). *Desplazarse para salvar la vida Crisis humanitaria en Chiapas*. [frayba.org.mx](https://www.frayba.org.mx). Recuperado 25 de noviembre de 2023, de <https://www.frayba.org.mx/tema-prioritario/desplazarse-para-salvar-la-vida-crisis-humanitaria-en-chiapas#:~:text=El%20Centro%20de%20Derechos%20Humanos,y%20el%20conflicto%20armado%20interno.>
- Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas. (2022, 12 septiembre). *Dinámicas del desplazamiento forzado interno en Chiapas e impactos diferenciados*. Recuperado 24 de noviembre de

- 2023, de <https://www.frayba.org.mx/dinamicas-del-desplazamiento-forzado-interno-en-chiapas-e-impactos-diferenciados>
- Centros de integración juvenil, A.C. (2018). Diagnóstico del consumo de drogas del área de influencia del CIJ Tuxtla Gutiérrez. [cij.gob.mx](http://www.cij.gob.mx). Recuperado 27 de septiembre de 2023, de <http://www.cij.gob.mx/ebco2018-2024/9160/9160CD.html>
- Colonias irregulares, de las más inseguras de Tuxtla Gutiérrez. (2024, 24 enero). [elheraldodechiapas.com.mx](https://www.elheraldodechiapas.com.mx). <https://www.elheraldodechiapas.com.mx/local/en-tuxtla-gutierrez-habitantes-de-colonias-irregulares-demandan-mayor-vigilancia-10416785.html>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2020). Política de igualdad de género, no discriminación, inclusión, diversidad y acceso a una vida libre de violencia 2020-2024. En [cndh.org.mx](http://www.cndh.org.mx). Recuperado 5 de septiembre de 2023, de [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2020-11/Politica\\_Igualdad\\_Genero\\_2020-2024.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2020-11/Politica_Igualdad_Genero_2020-2024.pdf)
- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés (Ed.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 31–49). <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>
- Connell, R. W. (2013). Hombres, masculinidades y violencia de género. En C. S. Cruz (Ed.), *Vida, muerte y resistencia en Ciudad Juárez* (1.ª ed., pp. 261-280). El Colegio de la Frontera Norte. [https://colef.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1014/562/1/1-VIDA%20MUERTE%20Y%20RESISTENCIA\\_Lectura.pdf](https://colef.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1014/562/1/1-VIDA%20MUERTE%20Y%20RESISTENCIA_Lectura.pdf)
- Consejo Nacional de Población. (2023). Niñez interrumpida. Matrimonio infantil y adolescente en México. En [gob.mx](http://www.gob.mx). Recuperado 7 de diciembre de 2023, de <https://www.gob.mx/conapo/documentos/ninez-interrumpida-matrimonio-infantil-y-adolescente-en-mexico>
- Consejo nacional para prevenir la discriminación. (2019). Encuesta sobre discriminación por Motivos de Orientación Sexual e Identidad de Género (ENDOSIG) 2018. [https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Presentacion\\_ENDOSIG\\_16\\_05\\_2019.pdf](https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Presentacion_ENDOSIG_16_05_2019.pdf)
- Crece tensión en Chiapas por disputa entre CJNG y el cártel de Sinaloa. (2023, 24 septiembre). [jornada.com.mx](http://jornada.com.mx).

<https://www.jornada.com.mx/noticia/2023/09/24/estados/crece-tension-en-chiapas-por-disputa-entre-cjng-y-el-2018cartel-de-sinaloa2019-8724>

Día del Gamer: Estos son los 5 videojuegos más populares en México. (2021, 29 agosto). [forbes.com.mx](https://www.forbes.com.mx/forbes-life/tecnologia-dia-del-gamer-vieojuegos-mas-populares/). <https://www.forbes.com.mx/forbes-life/tecnologia-dia-del-gamer-vieojuegos-mas-populares/>

Díaz-Benítez, M. E. (2013). El quehacer porno en la construcción de imágenes de espectacularidad. *Memoria y Sociedad*, 17(34), 92-109. <https://biblat.unam.mx/hevila/Memoriaysociedad/2013/vol17/no34/6.pdf>

Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (2023, 5 noviembre). Cuarta parte y primera alerta de aproximación. varias muertes necesarias. [enlacezapatista.ezln.org.mx](https://enlacezapatista.ezln.org.mx). Recuperado 21 de diciembre de 2023, de <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2023/11/05/cuarta-parte-y-primer-alerta-de-aproximacion-varias-muertes-necesarias/>

Ezzatti, G. R. (2009). La imagen social de la femineidad y masculinidad en la enseñanza secundaria en Chile. *Redalyc.org*. Recuperado 20 de mayo de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013366008>

Fernández, A. G. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. CECC. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/393/1/paradigma%20cualitativo.pdf>

Fernández, M. C. (2012, junio). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del «deber ser» hombre. *Última década*, no.36. Recuperado 22 de mayo de 2022, de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56110/59321>

FLACSO (Organization). Programa Chile, Red de Masculinidad/es, & Connell, R. (2003). *Adolescencia en la construcción de masculinidades contemporáneas* (J. Olavarria, Ed.). FNUAP. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/50827.pdf>

FLACSO (Organization). Programa Chile, Red de Masculinidad/es, de Keijzer, B., & Rodríguez, G. (2003). *Jóvenes rurales. Género y generación en un mundo cambiante* (J. Olavarria, Ed.). FNUAP. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/50827.pdf>

- Gadea, C. A. (2018). El Interaccionismo Simbólico y sus vínculos con los estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad. *Sociológica* (México, D.F.), 33(95), 39-64. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v33n95/2007-8358-soc-33-95-39.pdf>
- Gáinza, A. (2006). Entrevista en Profundidad Individual. En *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (pp. 219-274). Lom Ediciones. <https://imaginariosyrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2015/08/canales-ceron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>
- Gallo, F. P. C. (2022). «Mi colonia nació por invasión»: periferia y patria desde la mirada de niños y niñas en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. *Tabula Rasa*, 43, 175-193. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.08>
- González, T. (2003). El interaccionismo simbólico. En *Teoría sociológica moderna*. Ariel Sociología.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denmam y J. A. Haro (comp.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (113-145). Sonora: Colegio de Sonora. Recuperado de [http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7\\_Guba\\_Lincoln\\_Paradigmas.Pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigmas.Pdf)
- Hall, S. (2010). Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Enviñ editores. [http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/sin\\_garantias.pdf](http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf)
- Henríquez, E. (2021, 31 enero). Cientos de chiapanecos piden justicia para Mariana. <https://www.jornada.com.mx/notes/2021/01/31/estados/cientos-de-chiapanecos-piden-justicia-para-mariana/>
- Herrero, A. M. (2013, 29 diciembre). La representación de la mujer en la televisión mexicana. *Cuadrivio*. Recuperado 15 de mayo de 2022, de <https://cuadrivio.net/artes/la-representacion-de-la-mujer-en-la-television-mexicana/>
- Informe de Pobreza y Evaluación 2022: Chiapas. (2022). En [coneval.org.mx](http://coneval.org.mx). Recuperado 28 de diciembre de 2023, de [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes\\_pobreza\\_evaluacion\\_2022/Chiapas.pdf#search=chiapas](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_pobreza_evaluacion_2022/Chiapas.pdf#search=chiapas)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). La educación obligatoria en México Informe 2019. INEE. Recuperado 23 de marzo

- de 2022, de  
[https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage\\_01/cap\\_0102.html](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0102.html)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Presentación de resultados Censo de Población y Vivienda Chiapas. En [inegi.org.mx](http://inegi.org.mx). Recuperado 29 de noviembre de 2023, de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020\\_pres\\_res\\_chis.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_chis.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH). En [inegi.org.mx/](http://inegi.org.mx/). Recuperado 9 de diciembre de 2023, de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/889463904632.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/889463904632.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). Encuesta Nacional de Trabajo Infantil ENTI 2022. En [inegi.org.mx](http://inegi.org.mx). Recuperado 30 de octubre de 2023, de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enti/2022/doc/enti\\_2022\\_presentacion\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enti/2022/doc/enti_2022_presentacion_resultados.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022). Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género Web (ENDISEG-WEB) 2021. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/endiseg/2022/doc/endiseg\\_web\\_2022\\_presentacion.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/endiseg/2022/doc/endiseg_web_2022_presentacion.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022). Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud 2022. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP\\_Juventud22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Juventud22.pdf)
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2021). Situación de las personas adolescentes y jóvenes de Chiapas. En [Imjuventud.gob.mx](http://Imjuventud.gob.mx). Recuperado 28 de diciembre de 2023, de [https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/transparencia/transparencia\\_proactiva/cuadernillo/Chiapas.pdf](https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/transparencia/transparencia_proactiva/cuadernillo/Chiapas.pdf)
- Judith, H. (2008). Masculinidad femenina (1.a ed.). Ediciones Alejandría S.A de C.V, mx books, EDS8N. [https://drive.google.com/drive/folders/1IoG3Hocwv0miOyn9vVyQDR\\_37JnUqAZn?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1IoG3Hocwv0miOyn9vVyQDR_37JnUqAZn?usp=sharing)

- Jusmet, L. R. (2010). Lo simbólico como el orden necesario del lenguaje y de la ley. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, 70, 8. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/jusmet70.pdf>
- Lamas, M. (1996, 8 enero). La perspectiva de género. Tomado de La Tarea, *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, 8. Recuperado 18 de mayo de 2022, de [https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero\\_perspectiva.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf)
- Larraín, J. (s. f.). Convivencias. INTEGRACION, GLOBALIZACION E IDENTIDAD. Serie: Convivencias (XLX). Recuperado 18 de mayo de 2022, de <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0204/integracion.htm>
- La violencia en Chiapas escaló tras un asesinato cometido en 2021 por el CJNG. (2023, 26 septiembre). *jornada.com.mx*. <https://www.jornada.com.mx/2023/09/26/politica/007n1pol>
- Ley Del Instituto Mexicano de la Juventud, (L.I.M.J), Reformada, Oficial de la Federación (D.O.F.), 6 de enero de 1999, (México).
- López, M. M. C., Figueroa, P. J. G., & Núñez, N. G. (2018). *Hacerse hombres cabales: Masculinidad entre tojolabales*
- Morales, Y. (2020, 18 mayo). Angelo, Burlesque y Cerveza Rosa; la inclusión es la diversión. *chiapasparalelo.com*. <https://www.chiapasparalelo.com/noticias/chiapas/2020/05/angel-o-burlesque-y-cerveza-rosa-la-inclusion-es-la-diversion/>
- Morales, Y. (2021, junio 28). Señalan a Chiapas dentro de las entidades con más altas tasas de feminicidio. *Chiapas paralelo*. Recuperado 22 de marzo de 2022, de <https://www.chiapasparalelo.com/noticias/chiapas/2021/06/senal-an-a-chiapas-dentro-de-las-entidades-con-mas-altas-tasas-de-feminicidio/>
- Moreno, M. A. (2017). *Configuración discursiva de las identidades masculinas en Facebook [Tesis para obtener el grado de maestro en Estudios Culturales]*. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Piñeros, J. C. (2021). interaccionismo simbólico: oportunidades de investigación en el aula de clase. *Revista Internacional de Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 211-228. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.33>

- Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. Scielo. Recuperado 19 de mayo de 2022, de [http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200008&script=sci\\_arttext](http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200008&script=sci_arttext)
- Reyes, A. F. (2015, noviembre). Los esquemas culturales: una propuesta teórico metodológica. redalyc. Recuperado 22 de mayo de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/316/31642649007.pdf>
- Restrepo, Eduardo (2012). Cultura e imaginación antropológica. Intervenciones en teoría cultural. Editorial UC
- Richard, N. & Red de Estudios y Políticas Culturales. (2010). En torno a los estudios culturales. Universidad ARCIS
- Rivarola, D. (2019, 20 mayo). La construcción de la masculinidad de los varones adolescentes en la escuela secundaria. Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, vol.4. Recuperado 22 de abril de 2022, de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/2113/2304>
- Rubín, G. (2013). El tráfico de mujeres; notas sobre la "economía política" del sexo. En *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35–97). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/bitstream/123456789/154/1/RCIEM135.pdf>
- Salas, A. L. C. (2011). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59. <https://doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3581>
- Sautu, R. (2014). Agencia y estructura en la reproducción y cambio de las clases sociales. *Revista Theomai*, 29, 100-120. <https://www.redalyc.org/pdf/124/12431432006.pdf>
- Schettini, P., & Cortazzo (directores). (2016). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/53686>
- Secretaría de Bienestar. (2022). Informe anual sobre la situación de pobreza y Rezago Social 2022: Chiapas. En *gob.mx*. Recuperado 14 de noviembre de 2023, de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/696536/07\\_CHIS.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/696536/07_CHIS.pdf)

- Secretaría de Educación Pública. (s. f.). Estructura y características de la educación básica. SEP. Recuperado 23 de marzo de 2022, de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-edubasica-estructura.html>
- Sibilia, P. (2006). El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales (1.a ed.). Fondo de Cultura Económica. [https://drive.google.com/file/d/1AG84cs0JWGGdq--Qft6PM\\_SV-sXttTKh/view](https://drive.google.com/file/d/1AG84cs0JWGGdq--Qft6PM_SV-sXttTKh/view)
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. <http://atlas.umss.edu.bo:8080/jspui/bitstream/123456789/900/1/LD-300-243.pdf>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2018). Reconocimiento de la identidad de género de personas trans en documentos oficiales. En [scjn.gob.mx. https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/sentencias-emblematicas/resumen/2020-12/Resumen%20AR1317-2017%20DGDH.pdf](https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/sentencias-emblematicas/resumen/2020-12/Resumen%20AR1317-2017%20DGDH.pdf)
- Szurmuk, I. M. R. M. Y., & Rabinovich, S. G. M. (2009). Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos (Ilustrado. ed.). SIGLO XXI Editores. <http://www.almagestocultura.com/wp-content/uploads/2014/10/Mónica-Szurmuk-y-Robert-Mckee-Irwion-Diccionario-de-estudios-culturales-latinoamericanos.pdf>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2010). El trabajo con los datos: Análisis de los datos en la investigación cualitativa. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (13.a ed.). Paidós.
- TeleSUR. (2022, 27 octubre). Aprueban matrimonio igualitario en Estado de Tamaulipas, México. [telesurtv.net. https://www.telesurtv.net/news/congreso-tamaulipas-mexico-matrimonio-igualitario-derechos-20221027-0005.html](https://www.telesurtv.net/news/congreso-tamaulipas-mexico-matrimonio-igualitario-derechos-20221027-0005.html)
- Tójar, J. C. (2006). Técnicas de obtención y producción de información. En *Investigación cualitativa*. Editorial La Muralla.
- We Are Social Studio. (2022). Digital 2022: México. En [Datareportal.com](https://datareportal.com/reports/digital-2022-mexico). Recuperado 29 de noviembre de 2023, de <https://datareportal.com/reports/digital-2022-mexico>

## ANEXO 1

## TABLAS

Tabla 1. Guía de sesiones para grupos focales.

<b>Taller de fomento a la lectoescritura para grupos de discusión</b>				
<b>Nombre:</b> Vamos a construir nuestras maneras de leer y escribir				
<b>Lugar:</b> Escuela secundaria, colonia Cuchilla Santa Rosa, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.				
<b>Horario:</b> 11-13 horas				
<b>Unidad</b>	<b>Sesión 1</b>	<b>Sesión 2</b>	<b>Sesión 3</b>	<b>Sesión 4</b>
1	<p>Apertura y presentación del taller.</p> <p>Se socializa con los jóvenes el propósito del taller.</p> <p>Se solicita a los alumnos presentarse de manera libre, pero se les solicita responder los siguientes datos: nombre completo:</p> <p>¿Qué te gusta de la escuela y que no?</p> <p>¿Qué piensas sobre leer y escribir?</p> <p>¿Y qué te gusta hacer en tus ratos libres?</p> <p>¿Qué lugares me gusta visitar o visito constantemente?</p> <p>Se les solicitara que escriban las respuestas.</p>	<p>Relacionar a la lectura y escritura con la vida cotidiana.</p> <p>Solicitar a los alumnos que relaten una situación de preferencia relacionado tanto con su vida diaria o alguna producción audiovisual de su preferencia.</p> <p>Buscar que los alumnos identifiquen sus prácticas de lecto escritura fuera del contexto escolar.</p> <p>Relacionar el uso de dispositivos tecnológicos con la lectura y escritura.</p> <p>Solicitar a los jóvenes que relaten en un escrito libre sus experiencias durante la pandemia.</p>	<p>Realizar una lectura breve al grupo.</p> <p>Socializar los textos: La Maternidad (LilikaNakos, s.f).</p> <p>Como las piernas de Messi (Biyu,2016).</p> <p>Incitar a los jóvenes a conversar (o comentar de manera individual si es necesario) sobre lo que trataron los textos, mediante la pregunta: ¿qué entendiste del texto? O ¿De qué trata el texto?</p> <p>Preguntas opcionales:</p> <p>o ¿Qué?</p> <p>o ¿cuándo?</p> <p>o ¿Dónde?</p> <p>o ¿Por qué?</p> <p>o ¿Cómo?</p> <p>mediante comentarios relacionados con el texto propiciar de manera individual que los jóvenes generen una opinión sobre la condición de los personajes principales y la interacción con el resto de personajes en ambos textos.</p>	<p>Realizar una lectura breve al grupo.</p> <p>Solicitar a los jóvenes que escriban dos listas de las tareas que consideran o que les dicen son adecuadas para varones y mujeres.</p> <p>mediante comentarios y preguntas de manera individual relacionados con sus escritos propiciar que los jóvenes identifiquen si dichas afirmaciones coinciden plenamente en sus contextos.</p> <p>Asimismo, identificar de dónde vienes estas asignaciones.</p> <p>Realizar una actividad lúdica fuera del aula que permita a los jóvenes organizarse de manera indistinta entre mujeres y varones.</p>

Unidad	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
2	<p>Realizar una lectura breve al grupo. Socializar el texto Una familia feliz (Rosa Olivares, s.f.). Incitar a los jóvenes a conversar (o comentar de manera individual si es necesario) sobre que trato el texto mediante la pregunta: ¿qué entendiste del texto? O ¿De qué trata el texto? Preguntas opcionales: o ¿Qué? o ¿cuándo? o ¿Dónde? o ¿Por qué? o ¿Cómo? Incitar a los beneficiarios a generar preguntas sobre las inquietudes generadas por el texto. Mediante comentarios relacionados con el texto propiciar de manera individual que los jóvenes generen una opinión las situaciones relatadas en el texto.</p>	<p>Incitar a los beneficiarios a generar un breve relato mediante el cual compartan sus aspiraciones o metas a futuro, inicialmente mediante la pregunta: ¿Dónde me veo en 20 años? Iniciar a los jóvenes (de manera individual si es necesario) a contrastar sus escritos con las listas entregadas en la sesión anterior. A partir de ambos escritos buscar emprender una conversación grupal, sobre el uso de dispositivos tecnológicos. Consiguientemente se plantearán las siguientes preguntas: ¿Qué me gusta ver? ¿Por qué me gusta? ¿de qué manera me identifico? ¿Qué dispositivo uso más? ¿Cuánto tiempo le dispongo a su uso? Se les solicitara a los jóvenes que respondan de manera escrita.</p>	<p>Realizar una lectura breve al grupo. Dividir los grupos entre hombres y mujeres para conversar sobre lo que escribieron en la sesión anterior. Se buscará contrastar los consumos audiovisuales. Contrastar la manera en la que se tratan mutuamente. Con base en eso Se buscará establecer una actividad integradora (si es posible se buscará realizar en conjunto con ambos grupos). en la que sea posible acordar roles en conjunto</p>	<p>Continuar con la organización de la actividad integradora (que podrá ser una obra de teatro, un guion, la representación de un videojuego. Para establecer los roles se invitará a los jóvenes a reflexionar sobre la manera en la que se desenvuelven en su comunidad en relación a su género y sobre las personas que mayormente influyen para que sus vidas se desarrollen de esa manera. Emplear preguntas detonadoras. Construir en conjunto actividad integradora.</p>

<b>Unidad</b>	<b>Sesión 1</b>	<b>Sesión 2</b>
3	Llevar a cabo actividad integradora. Propiciar la participación de los jóvenes alrededor de lo desarrollado en la actividad.	Relacionar la lectura y escritura con la vida fuera del entorno escolar para propiciar un diálogo alrededor de la familia, la religión y la comunidad en general. Dirigir el cierre del taller.

Nota. Elaboración propia