

# 12

---

## “Esto es cosa de hombres”: aprendizajes sobre la masculinidad en la Educación básica desde las experiencias de estudiantes gay

Enrique Bautista Rojas

### Resumen:

Desde una perspectiva sociocultural y constructivista del género, se realizó una investigación cualitativa descriptiva para analizar las percepciones y experiencias de estudiantes gays respecto a las prescripciones de masculinidad en la Educación básica. La muestra por conveniencia estuvo compuesta por siete estudiantes gays de 18 años, provenientes del estrato socioeconómico medio y residentes en la Ciudad de México y su área metropolitana. La recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas en línea y con cuestionarios vía correo electrónico. Los datos recopilados evidencian el impacto de la socialización en la formación de las identidades de género en varones gays. Del análisis del discurso surgieron cuatro categorías: a) definición de masculinidad a partir de genitales y corporalidad, b) distanciamiento de lo femenino para ser considerado hombre, c) asociación de la masculinidad con la heterosexualidad, o al menos su apariencia, y d) cambios que mantienen el modelo de masculinidad tradicional. Las conclusiones señalan que la socialización de los varones, independientemente de su orientación sexual, sigue reproduciendo un modelo de masculinidad tradicional; sin embargo, también se observan inquietudes y posicionamientos que buscan distanciarse de estas prescripciones.

### Palabras clave:

Aprendizaje de género; masculinidad; estudiantes gays.

Bautista Rojas, E. (2024). “Esto es cosa de hombres”: aprendizajes sobre la masculinidad en la Educación básica desde las experiencias de estudiantes gay. En L. Rangel Bernal (coord.), *Estudios sobre educación sexual, género y diversidad sexoafectiva en el contexto educativo*. (pp. 212-234). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.198.c332>



## Introducción

En esta investigación parto de una perspectiva sociocultural y constructivista del género, la cual sostiene que éste se aprende e internaliza a través de la interacción con el entorno y las experiencias sociales. De acuerdo con esta interpretación, el género no es una característica biológica, sino un conjunto de roles, normas y expectativas que varían de acuerdo con el contexto cultural. A partir de esto, se reconoce que las ideas y creencias sobre lo que significa ser hombre o mujer son producto de las interacciones sociales, las instituciones y las prácticas, lo que a la vez implica que pueden ser dinámicas y cambiantes en diferentes culturas y a lo largo del tiempo. En sintonía con ello, se comprende que las desigualdades y otras formas de poder no están dadas por una esencia o característica intrínseca, sino que se construyen de forma relacional, aunque en la biología hayan su justificación (Negrete, 2017). Esto implica la adopción de características dicotómicas basadas en lo que se considera propio de las mujeres y propio de los hombres.

Según Lagarde (1997), la organización basada en el género tiene tres objetivos: a) especializar a los sujetos en función de su sexo; b) convertirlos en expertas/os para desempeñar actividades y funciones específicas, cumplir roles y ocupar posiciones determinadas, es decir, vivir de acuerdo con su identidad de género; y c) asegurar la reproducción y continuidad del mundo estructurado de esta manera. Según lo expuesto, se generan expectativas diferenciadas para mujeres y hombres, lo cual afecta diversos aspectos como el académico, profesional, personal, entre otros.

Para autores como Serret (2018), la masculinidad y feminidad constituyen el núcleo de las identidades, ya que la norma sexual proporciona el fundamento y delimita los aspectos en los que se debe centrar dicha construcción. Según Freixas (2001), las personas desarrollan una identidad sexual —identificándose como niñas o niños en los primeros años— y una identidad de género —asimilando las asignaciones sociales y culturales de su entorno en relación con lo masculino y lo femenino—. En estas construcciones, las personas no tienen total libertad de elección, sino que hay elementos preexistentes considerados legítimos y válidos, los cuales se aprenden a través de mecanismos e instituciones; éstas no sólo alojan a sujetos específicos, sino que también los modelan (Botello, 2005; Muñoz, 2007).

Desde el enfoque adoptado, se comprende que la identidad no es innata, es decir, no es algo con lo que se nace y que permanece inmutable durante toda la vida. Más bien, se configura mediante procesos continuos y con influencia de aspectos contextuales. Algunos de estos elementos se adquieren en procesos de transmisión y aprendizaje, como es el caso de las normas sexuales. En esta línea, Cerva (2018), sostiene que a lo largo de nuestras vidas, mujeres y hombres internalizamos lo que implica ser masculino o femenino.

La teoría socioconstructivista del aprendizaje destaca que éste se desarrolla en colaboración e interacción con personas más expertas; no es innato ni espontáneo, sino que implica procesos de intercambio (Vygotski, 2009). Aunque el aprendizaje tiene una dimensión individual, surge de interacciones sociales y relaciones con personas e instituciones. Esto influye en la construcción de las subjetividades e identidades, incluyendo formas de pensar, sentir y actuar. A través de los procesos de socialización, se espera que mujeres y hombres adopten roles y estereotipos de género asignados, presentando características y rasgos acordes con ello. El género abarca todos los aspectos de la identidad individual y, según Butler (2007), la inteligibilidad está determinada por la conformidad con estas características predefinidas.

Las actividades de crianza y educación de los primeros años contribuyen a la reproducción de los modelos establecidos tanto para hombres como para mujeres en función de las marcas asignadas. La imitación, la observación y el diálogo con los adultos y los pares son medios a través de los cuales los sujetos aprenden lo que es ser masculino o femenino en un contexto determinado. Se transmiten de generación en generación ciertas conductas y actitudes, las cuales se refuerzan constantemente para que sean desempeñadas o citadas de manera adecuada. Esto genera, a su vez, la asunción inconsciente de una serie de comportamientos como algo que es natural, pero que genera estereotipos y discriminación. A la par que el sujeto interioriza estos preceptos, las demás personas actúan para reforzarlos —o no— asignándoles cierto nombre, colores, juguetes, instrumentos, etcétera. De este modo, se fortalecen dichos elementos hacia un “deber ser”. El género funciona de este modo no sólo para describir las diferencias entre hombres y mujeres, sino también como prescriptores de cierta norma sexual.

Como ya señalaba, estos aprendizajes tienen lugar mediante procesos de enseñanza que ocurren en diversos contextos y por diferentes agentes. Utilizo el concepto de “aprendizaje de género” para referirme a este tipo de aprendizaje, el cual implica la internalización de los preceptos mencionados hasta el punto de que, en ocasiones, se perciben como naturales y permanentes, cuando en realidad son construcciones sociales e históricas (Bautista, 2023). Esto ocurre debido a las valoraciones en torno a lo que se considera masculino y femenino, lo que da lugar a la creación de límites que definen lo que está permitido y lo que no. En consonancia con ello, empleo el término “enseñanza de género” (Bautista, 2023) —para Maceira (2005): “pedagogía de género”<sup>1</sup>— para referirme a los procesos que promueven roles específicos para hombres y mujeres, mientras excluyen elementos considerados inapropiados. Estos procesos, implícitos e explícitos, se manifiestan a través

---

1 Para hacer esta distinción, me baso en la propuesta de Pontón (2011), quien sostiene que, mientras que la pedagogía es “un campo de reflexión disciplinaria y de intervención orientado a los procesos escolares y de instrucción” (p. 108), la educación es “una práctica y a un campo histórico-social de tipo institucional y cultural” (p. 108). Esto es, que la pedagogía no se reduce a la didáctica, en tanto que la educación se encarga del estudio de la formación humana a la vez que se concreta a partir de lo que socialmente se ha definido como valioso o deseable para transmitir y promover entre las generaciones más jóvenes.

de diversas estrategias, actitudes, percepciones, motivaciones e interacciones. Su objetivo es crear identidades con roles definidos que perpetúen las relaciones desiguales de poder y la subordinación de ciertos sujetos. Esta enseñanza de género continua a lo largo de la vida (Lagarde, 1997) y a menudo ocurre de manera inadvertida, a pesar del impacto que tiene. Como resultado, se forman “cuerpos generizados, sexuados y sexualizados” (Péchin, 2013, p. 184), que se insertan en relaciones de poder caracterizadas por jerarquías y exclusiones.

Dubet (2007), plantea que las instituciones tienen como objetivo primordial instituir y socializar, lo que resulta en la formación de sujetos que se ajustan al orden simbólico, especialmente en términos de género. La escuela, la iglesia, la familia y otras instituciones ejercen influencia al transmitir formas específicas, donde lo social prevalece. En este sentido, las instituciones formales, como las escuelas establecidas oficialmente con una estructura organizativa y curricular planificada, y los procesos educativos formales, desempeñan un papel fundamental en la construcción de identidades al actuar como intermediarios entre los aspectos sociales y culturales más amplios y los sujetos tanto a nivel individual como colectivo.

Como afirman Solís y Martínez (2018), en México, la educación pública ha desempeñado un papel fundamental como medio a través del cual el Estado transmite a las nuevas generaciones no sólo conocimientos científicos y humanistas, sino también una serie de normas culturales relacionadas con el género. En este sentido, en el contexto escolar se transmiten concepciones de género de manera velada, pero también explícita. Desde una visión foucaultiana, la escuela se interpreta como parte del sistema disciplinario en el cual hay vigilancia y sanciones a fin de producir sujetos “normales” de acuerdo con los ideales sociales. En esta labor, los docentes y la comunidad educativa en su conjunto desempeñan un papel fundamental en la formación de la percepción de género en los estudiantes. A través de una variedad de rituales, rutinas y prácticas escolares, transmiten y refuerzan ideas, prejuicios y representaciones asociadas a la femineidad y la masculinidad (Holguín y Gallegos, 2019). Con ello, no proporciona iguales oportunidades a niñas y niños para alcanzar su máximo potencial, sino que les otorga patrones y modelos de comportamiento que conllevan valoraciones distintas entre lo femenino y lo masculino.

En la revisión del estado del arte sobre trabajos empíricos que han abordado esta cuestión en México en el nivel de Educación básica<sup>2</sup> —que es donde se centra este trabajo—, y de manera particular en el caso de los varones, se encontraron las pesquisas que a continuación se mencionan. En primer lugar, Laguarda et al. (2011), realizaron talleres en instituciones privadas de educación primaria en la Ciudad de México, encontrando que en los niños existe preocupación por ser percibidos como homosexuales al mostrar sus afectos

2 En México se denomina educación básica a aquella que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria y que, en términos cronológicos, se imparte a niñas y niños desde los 3 hasta los 15 años aproximadamente.

y que tienen una mayor facilidad para usar los códigos de violencia, ya que los emplean comúnmente en su vida cotidiana.

En su estudio en una escuela secundaria en Veracruz, Azamar (2012), encontró cinco variables en las cuales de apoya la construcción del género en las aulas, entre las cuales están: estereotipos sobre la masculinidad y la feminidad; expectativas docentes hacia el estudiantado; actuaciones sexistas, homofóbicas y misóginas; violencia verbal y física para someter los cuerpos a los regímenes de género; y procesos de normalización para que nadie ni nada escapen, pero también como algo que no se asume inevitablemente. Por su parte, en su estudio comparativo entre escuelas primarias de Nuevo León y Panamá; Duarte y García-Horta (2016), encontraron diferencias basadas en el género, como visiones estereotipadas, acciones discriminatorias y excluyentes, aunque también algunas actividades a favor de la igualdad. Además, identificaron concepciones docentes basadas en roles e identidades socialmente asignadas sobre cómo deben ser los hombres y las mujeres, las cuales son naturalizadas y útiles para clasificar.

Por otro lado, Pacheco-Ladrón de Guevara (2018), realizó un trabajo sobre la construcción de masculinidades rurales indígenas en una telesecundaria en Nayarit, encontrando la acentuación de prácticas asociadas a la masculinidad como una forma para sobrevivir, pero, además, la adopción de un modelo ajeno que les ha llegado a través de medios de comunicación. En este mismo año, Solís y Martínez (2018), trabajaron con estudiantes de secundaria en San Luis Potosí, encontrando que las diferencias biológicas son usadas para interpretar y establecer normas que estructuran las prácticas e ideas que los varones internalizan, generando desigualdades. Éstos emplean sus rasgos físicos para distinguirse de las mujeres y de sus pares. De acuerdo con las autoras, en las escuelas no se cuestionan los estereotipos y las construcciones de la masculinidad, lo que genera tensión entre las normativas basadas en derechos humanos y la realidad donde prevalecen la desigualdad y las jerarquías.

En cuanto a la presente década, Pérez y Heredia (2020), indagaron la presencia de estereotipos entre hombres y mujeres en una secundaria en Yucatán. Entre sus hallazgos encontraron estereotipos contra hegemónicos; además percibieron menos diferencias y más similitudes entre los sexos y géneros en cuanto al “deber ser” y el “deber comportarse”. Por su lado, Guel (2021), realizó un estudio longitudinal por tres ciclos escolares en una escuela primaria pública de San Luis Potosí. Encontró, en primer lugar, la presencia y justificación de estereotipos y violencia de género en el aula. Tras la implementación de una propuesta didáctica alrededor de esta problemática, observó una mayor flexibilidad y capacidad analítica en las construcciones de las niñas, mientras que los niños mostraron una participación gradual.

En un estudio en una escuela primaria de Veracruz, Luna y Armenta (2022), encontraron que las enseñanzas, especialmente en asignaturas como Historia, reproducen ideas sobre los roles de género. Éstas son imitadas por niñas y niños en sus discursos, aludiendo a la fuerza, la valentía, la agresividad y la mutilación de emociones. Los autores señalan que, aunque éstos son parte de las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela, se magnifican o refuerzan en ella; además, que tanto los docentes como los compañeros varones, tienen un papel importante en la perpetuación de estos estereotipos. En el mismo año, pero en secundarias públicas de Coahuila, Hernández et al. (2022), encontraron estereotipos en cuestiones como comportamientos de riesgo, ejercicio de la sexualidad, la personalidad agresiva y la justificación de las violencias.

Con base en lo anteriormente expuesto, en este trabajo coincido con Sánchez (2018), cuando afirma que es importante realizar un análisis del impacto de la socialización en la formación de las identidades de género, enfocándose en los valores y las expectativas que la cultura, tanto social como escolar, están inculcando. Con esto en mente, las preguntas planteadas para llevar a cabo esta investigación son: ¿Cómo perciben los estudiantes gays los mensajes sobre la masculinidad en su entorno escolar? y ¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes gays con respecto a las expectativas de masculinidad en la Educación básica? En sintonía con ello, el objetivo planteado es: Analizar las percepciones y experiencias de estudiantes gays en relación con las prescripciones sobre masculinidad en la Educación básica. Lo anterior implica un acercamiento a la forma en que los estudiantes gays se relacionan con las normas de género y la presencia de estereotipos y prejuicios relacionados con la masculinidad en la escuela.

La decisión de trabajar con varones gays en este trabajo para acercarme a la masculinidad en la escuela parte de reconocer que los sujetos nacidos con pene, independientemente de su orientación, no están exentos de los discursos y prácticas para fabricar ciertas formas de ser y hacer: "o menino que nasce biologicamente com a genitália masculina está determinado a experimentar todos os discursos de construção de um homem socialmente aceito"<sup>3</sup> (Costa y Vasconcelos, 2019). La construcción de la masculinidad no sólo afecta a niños y adolescentes heterosexuales, pues el hecho de ser gays no anula que reconozcan los roles socialmente establecidos para ellos como hombres (Costa y Vasconcelos, 2019). Éstos saben que hay formas discursivas y simbólicas que vigilan y controlan todos los cuerpos en los centros escolares para instalar prescripciones donde el recordatorio contante, el miedo y los métodos correctivos silencian a ciertos sujetos para que encajen con un modelo.

La intención de este trabajo es proporcionar información que fomente la reflexión sobre los discursos escolares relacionados con la masculinidad presentes en las instituciones de

3 "El niño que nace biológicamente con genitales masculinos está decidido a experimentar todos los discursos de la construcción de un hombre socialmente aceptado" (traducción propia del portugués).

Educación básica y su impacto en la construcción de identidades de niños y adolescentes varones. Asimismo, busca ser útil en la formulación de estrategias de intervención que contribuyan a un cambio significativo, promoviendo transformaciones sociales hacia la igualdad y la justicia social. Comprender los discursos y enseñanzas escolares sobre las expectativas hacia los varones puede proporcionar pistas para redirigir estas concepciones y promover un cambio en el sistema educativo formal. Conuerdo con Largo y Toledo (2020), en que la educación debe ser libre de discriminación y discursos negativos, garantizando que sea integral para todas las personas.

### **Metodología**

Es una investigación cualitativa de tipo descriptiva no experimental (Tarrés, 2013). Se conformó una muestra por conveniencia, sin intenciones de representatividad estadísticas, compuesta por siete estudiantes gays de 18 años residentes en la Ciudad de México y el área metropolitana, y que estudiaron la Educación básica en la misma región. Todos pertenecen a un estrato socioeconómico medio y al momento del levantamiento de los datos vivían con sus familias; ninguno laboraba y eran estudiantes de Educación Media Superior. Nadie reportó ser miembro de una comunidad indígena o tener alguna discapacidad. Todos fueron contactados a través de una invitación realizada en redes sociodigitales y mediante la estrategia de “bola de nieve”.

La recolección de datos empíricos se dio a través de entrevistas en línea o videollamadas y cuestionarios enviados por correo electrónico. La combinación de éstos permitió obtener una diversidad de respuestas y facilitó la participación al superar limitaciones geográficas derivadas del confinamiento por Covid-19, periodo en que se realizó el trabajo empírico. Las entrevistas permitieron explorar las experiencias, perspectivas y emociones de los participantes utilizando un guion semiestructurado preparado previamente y piloteado. Éstas se realizaron individualmente y tuvieron una duración de entre 1 y 1.5 horas, siendo grabadas con el consentimiento de los participantes para su transcripción. Por otro lado, los cuestionarios fueron enviados por correo electrónico a estudiantes que optaron por participar. Éstos contenían preguntas abiertas similares al guion de entrevista, pero adaptadas. Dicha estrategia resultó beneficiosa para los estudiantes que no tenían acceso a las condiciones tecnológicas y ambientales necesarias para participar en las entrevistas, como aquellos que aún no habían hecho pública su orientación sexual con sus familiares, lo que les impedía abordar el tema en sus hogares.

En la investigación seguí los principios éticos asegurándome de que los participantes otorgaran su asentimiento y se mantuviera la confidencialidad de sus datos. Modifiqué los nombres de los informantes a fin de salvaguardar el anonimato. Además, diseñé y proporcioné un documento de consentimiento informado con los objetivos, procedimientos

y el uso de los datos. Los participantes tuvieron la oportunidad de revisar el documento, plantear preguntas y expresar sus inquietudes antes de firmar y manifestar su aprobación.

Es sustancial señalar que ninguno de los entrevistados era estudiante de Educación básica al ser contactados, dadas la complejidad que representa el obtener el consentimiento de las personas tutoras. No obstante, se solicitó a los participantes recordar y responder las preguntas considerando ese periodo. Al contar con participantes de edades cercanas al nivel educativo objeto de estudio y a los eventos mencionados, se logró obtener datos más precisos en comparación con estudios similares realizados con adultos. Según lo planteado por Savin-Williams (2009), estas investigaciones corren el riesgo de omitir detalles debido al paso del tiempo o de que los participantes reconfiguren sus percepciones sobre los eventos pasados.

Para el análisis de las narrativas recopiladas se empleó el análisis del discurso, el cual, en lugar de centrarse solo en el significado literal de las palabras, se enfoca en comprender cómo los discursos influyen en las interacciones sociales, las relaciones de poder, las identidades individuales y colectivas, así como en los sistemas de creencias y valores (Santander, 2011). Se llevó a cabo una codificación y categorización de los datos empíricos con el objetivo de identificar patrones, temas, contradicciones y significados emergentes (Sayago, 2014), dando lugar a las cuatro categorías que a continuación se describen. En las narrativas que se presentan a continuación, se procuró mantener la escritura y el lenguaje de los informantes tal como fueron expresados, lo que implica que se mantuvieron algunos detalles en la sintaxis.

## **Resultados**

Si bien cumplir con los rasgos asociados con lo masculino no representa una preocupación para la mayoría de los entrevistados, esto no significa que no hayan sido socializados para cumplir con ellos. De hecho, varios reportaron cómo en sus infancias se les orientó para adherirse a ciertos ideales de la masculinidad y se les señaló cuando se alejaban o incumplían éstos. Sucede, como señala Núñez (2016), que, independientemente de la orientación sexual, todos los varones socialmente asignados como tales al nacer son afectados por los dispositivos de poder. En línea similar, List (2017), afirma que, si bien en algunas familias hay subversiones en los roles de género tradicionales, en lo general los sujetos siguen siendo socializados de acuerdo con los cánones de género. Esto también es aplicable al espacio escolar donde, aunque en algunas ocasiones hay prácticas que intentan subvertir y cuestionar las normas sexuales, aún predominan algunos discursos y prácticas que la reproducen y sustenta, como presentaré en las siguientes cuatro categorías que emergieron a partir del análisis de los datos.

### **a) Ser hombre es tener ciertos genitales y corporalidad**

De acuerdo con las respuestas de los informantes, las enseñanzas de aquello que implica ser hombre o mujer se basan aún en la genitalidad y ciertas características físicas que buscan distinguirlos, dando continuidad a los discursos sociales que circulan por fuera de los centros escolares. A este respecto, dos participantes señalaron “lo que me han enseñado primeramente el ser ‘hombre’ es sinónimo de tener un aparato reproductor masculino” (Diego) y “la diferencia con las mujeres es el aparato reproductor a nivel biológico” (Mickey). Como se aprecia en este último caso, la respuesta se orienta en el mismo sentido, pero usando una forma de no-ser. En conjunto, estas narrativas apuntan a la existencia de una justificación que se basa en la anatomía de la cual se parte para determinar cierta forma de diferenciación. Se establece una primera forma de ser y no-ser para marcar a quienes pertenecen o no a lo que se considera propio de los hombres. De acuerdo con Lagarde (1997), la asignación del género inicia desde el nacimiento a partir de la mirada en los genitales, con lo cual se declara ante los demás que una persona es niño o niña. De este modo, en un primer momento, la biología sirve de referente para hacer las primeras determinaciones y clasificaciones. Así, señala la autora, el lenguaje, la palabra, marca el sexo e inaugura el género a partir de ciertos límites impuestos sobre el ser-en-el-mundo. Una vez que esto sucede, quienes le rodean actuarán en función de ello para (re) formar la identidad según lo socialmente asignado para cada cual.

En esta misma línea, Matiz comentó: “realmente en la escuela lo único que te dicen que es ser hombre cuando tienes pene y ya, y que las mujeres van a tener un órgano reproductor femenino y las mamas”. Aunado a lo anatómico, en este discurso también se identifica la forma en que los órganos sexuales continúan teniendo como referencia la reproducción como principal función. Es decir, que el discurso biológico está presente en la forma en que se conceptualizan a hombres y mujeres, y sus funciones destinadas a la supervivencia de la especie humana, lo cual se establece como un modelo que hay que enseñar en las aulas, alejado de otras cuestiones vinculadas a la sexualidad desde una perspectiva integral.

En otras de las respuestas se apreció que alrededor de lo corporal también hay ciertos requisitos que se deben cumplir para lograr un tipo acorde con un “hombre de verdad”. El cuerpo se construye a partir del conjunto de discursos y prácticas que se socializan e internalizan. En este sentido, Dans señaló: “vivimos muy estereotipados de cómo debe ser un hombre, que debe tener un buen cuerpo, abdomen marcado, piernas delgadas, con barba y un buen peinado”. Una de las actividades escolares donde es posible observar ciertas capacidades asociadas a los cuerpos de los varones, como la resistencia, complexión, tono muscular y otras marcas físicas, son los deportes. Con estas concepciones de fondo, las actividades deportivas son espacios en los cuales la presencia de lo femenino y las mujeres no es deseada. Al ser un escenario propio de los hombres, donde se estimulan y demuestran destrezas asociadas a ellos, se considera que algunas presencias pueden

contaminarlos. Para evitarlo, los guardianes del género actúan para señalar lo indebido e indicar lo que no se debe hacer. A decir de Patricio:

"[A] ella [una compañera] siempre le gustó jugar fútbol y así, es como más así, deportista y así, y entonces sí era como de "¿por qué lo estás haciendo tú?, si esto es para hombres", por parte de los compañeros, de los maestros no, jamás escuché un comentario así, pero por parte de los compañeros sí. "¿Tú por qué haces esto, si esto es para hombres?", y ella decía "no, yo hago tal cosa", [y le respondían] "no, pero ¿tú cómo vas a poder si eres mujer?". Y ese tipo de comentarios (Patricio).

El mantenimiento de la organización basada en el género requiere que varones y mujeres aprendan la norma sexual y, a la vez, que existan otras personas que intenten desanimar aquello que salga de lo posible y lo apropiado (Gross, 2005), canalizándoles hacia lo que se considera natural y normal. Así, siendo los deportes una actividad que requiere de capacidades asociadas al mundo de lo masculino, se desanima y censura la participación de quienes no cumplen con las características necesarias, como son las mujeres y los varones gays. Concebido de este modo, lo femenino y lo masculino no sólo son conductas o roles que se aprenden, sino que son organizadores de subjetividades, identidades, orientaciones, expresiones, actividades, etcétera.

### **b) Ser hombre es alejarse de lo femenino**

Otras de las respuestas compiladas apuntaron tanto a rasgos físicos como formas de ser y (re)presentarse, así como actividades que hay que desempeñar o preferir para ser considerado hombre. De este modo, la marca biológica no es el único referente, ni garantiza el hecho de que los sujetos sean estimados socialmente dentro de este grupo. Se deben cumplir con determinantes y preceptos que permitan reconocerles como tales. Como señala Lomas (2007), "al sexo inicial de las personas se le añaden las maneras culturales de ser hombres y de ser mujeres en una sociedad determinada" (p. 90). En este sentido, Daniel mencionó que, de acuerdo con lo que le enseñaron en la escuela: "los hombres no lloran, a los hombres les gusta el fútbol, el box". Dans tuvo una descripción más amplia a este respecto:

"Ser hombre significa no llorar, trabajar muy duro y en trabajos que son específicamente para hombres, no jugar con cosas de mujeres, vestirse formal, ser duro y para nada sensible... Ser hombre; alto, de bigote, fuerte, cabello corto; aquel que no le teme a nadie, que no llora, que sabe arreglar todo problema que se suscite, trabajador, astuto, aquel que tiene la última palabra, aquel que lo sabe todo y no hay que contradecirle" (Patricio).

Un aspecto que, por principio llama la atención, es la forma en algunos de los informantes se refirieron a los hombres en tercera persona. Aunque todos los participantes

se identificaron como varones cis, el hecho de dar respuestas que apuntan a una otredad más que a una mismidad podría indicar que se sienten alejados o inconformes con dichos aspectos. Se trata de una manera en la cual son conscientes de aquello que socialmente les es establecido y exigido, pero con lo cual no siente compromisos, sino distanciamientos.

Retomando las respuestas previas, se informa del aprendizaje de ciertas características vinculadas al ser hombre como la fuerza, no demostrar sentimientos, ser temario, resolver cualquier problema que se presente, tener siempre la última palabra, entre otras. Lo anterior se complementa con una descripción de la forma en que se deben presentar los varones –en cuanto al cabello, la ropa e, incluso, la estatura– y ciertas actividades donde demuestren capacidades asociadas a la fuerza, la velocidad, entre otras, como ocurre en los deportes y el trabajo. Pero, además, la advertencia de alejarse de aquello que socialmente es de las mujeres y lo femenino.

Así, a la primera idea del ser hombre basada en la genitalidad se suman una serie de características en la forma de ser y actuar ante los demás a fin de ser considerado como integrante. La adopción de estos elementos otorga cierta distinguibilidad (List, 2017), en los sujetos, tanto para reconocerse como parte de un grupo, como para ser identificado por los demás. El riesgo de no hacerlo de este modo es la exclusión del grupo de los varones o ser colocado por debajo de la jerarquía de quienes se acercan más al modelo de masculinidad.

### **c) Ser hombre es ser heterosexual, o al menos parecerlo**

Parte de este aprendizaje de género implica la incorporación de representaciones y estereotipos de aquello que se considera como propio de las mujeres y de los hombres, pero también, de aquello que se vincula con la heterosexualidad y la homosexualidad. En esto, las enseñanzas escolares no dejan de lado lo tocante a las relaciones entre niñas y niños, pues se promueve el modelo heterosexual para que ellos se relacionen con ellas como única posibilidad. En detrimento, los aspectos vinculados a la diversidad sexual quedan de lado —no se les menciona— o suele hacerse de manera estereotipada. A propósito de esto, uno de los entrevistados comentó:

"También te implantan la idea de que niños con niñas, no se promueve mucho la diversidad sexual y te hacen sentir extraño porque de alguna forma sabes que debes cumplir con ello porque así debe ser, y en esa parte también me llevó a obligarme a mí a tener novias a pesar de saber que no me gustaba" (Mickey).

El impacto subjetivo que tienen estas enseñanzas en los sujetos diversossexuales se aprecia en la forma en que este informante describe la sensación de extrañeza por su orientación y el sentimiento de que se debe cumplir con las prescripciones. La interiorización funciona para hacer sentir culpable al sujeto y movilizarlo para que, de una u otra forma, se acerque a lo que le corresponde. En consonancia con la interpretación foucaultiana, Dubet (2007), señala que el control social ya no se da a través del castigo y la vergüenza, como sucedía antes, sino que ahora es mediante procesos de interiorización profundas donde la culpa propia y el dominio son aspectos que controlan a la persona. Estos mecanismos se distribuyen en cuerpos y mentes y generan inclusión y exclusión (Díaz, 2006).

En este caso, se aprecia como el estudiante, ante la culpa, emplea la estrategia de establecer vínculos afectivos y amorosos con mujeres, aunque no tuviera atracción por ellas. Esto se debe también a que, como parte de la interiorización de las prescripciones, hay una intención de integración y supervivencia, pues, como apunta List (2007), esto permite que los sujetos puedan insertarse a cierto entorno social en la medida en que se ajustan a las normas de género. El mensaje parece ser claro: para sobrevivir hay que aprender aquello que corresponde. Y en el caso del participante, implica fingir sentimientos afectivos y amorosos hacia personas a quienes realmente no se les tiene. La pareja conformada por el hombre y la mujer es el referente de las enseñanzas y reglas que no deben desobedecerse —“porque así debe ser”—.

Avanzando con las percepciones sobre la diversidad sexual, Dans y Mickey coincidieron en que, junto con el machismo, la homofobia es un aspecto que se sigue promoviendo en la Educación básica, tanto por directivos como docentes. En palabra de uno de ellos:

"Sí se promovía demasiado el machismo y la homofobia [en la primaria y secundaria] ya que era muy marcado por profesores y directivos el cómo debía de ser un verdadero hombre, que éstos sólo deben andar con mujeres, que debían de ser caballerosos con las mujeres, que debían vestir formal, debían tener ciertos comportamientos y actitudes" (Dans).

Como se aprecia, existe una enseñanza de aquello que se considera propio de “un verdadero hombre”, caracterizado por atributos que les permiten distinguirlos entre ellos, y, a la vez, en relación con las mujeres. Ser hombre depende de las posiciones y roles que se tengan y cumplan en relación con la heterosexualidad.

En la escuela una fuente importante en el aprendizaje de la masculinidad son los grupos de pares y amigos (Asturias, 1997). Dado que la mayor parte del tiempo los niños y adolescentes lo pasan con otros de la misma edad, son ellos con quienes se comparten elementos de la masculinidad tradicional. Esto implica, curiosamente, la convivencia e integración a un grupo de iguales, pero, a la vez, permanecer lo suficientemente

distantes física, afectiva y emocionalmente para que no se presente el “fantasma” de la homosexualidad (Martínez, 2015), no solo al interior, sino como una percepción que pueden tener los demás. En este sentido, la idea de la homosexualidad no se restringe al hecho de entablar vínculos afectivos y sexuales con personas del mismo sexo, sino que se asocian una serie de transgresiones a la masculinidad que se depositan en el ser gay.

En su narrativa, David señaló cómo esta interiorización le condujo a cierta autocensura a fin de evitar ser señalado como femenino y sufrir agresiones por parte de sus pares.

"Siempre me han inculcado que puedo hacer cualquier cosa. No me prohíben cosas por ser hombre. Yo mismo me las prohibía, para ser sincero, y eso fue más por influencia de terceros, no de mi familia. Por ejemplo, en la primaria hubo, había talleres de danza, de ballet, y pues uno pequeño, yo sentía curiosidad de ver cómo era el ballet, cómo sería practicarlo, ensayarlo, bailarlo, y luego, pues, hubo un compañero, yo recuerdo, que entró a esas clases de ballet y ahí tenías a los demás compañeros de clase burlándose de él, diciendo que era más de mujeres, era algo femenino, pues yo mismo decidí no meterme a la clase de ballet y mejor entrar a jugar fútbol (risa)" (David).

Conforme lo expresado, la interiorización de los mensajes alrededor de lo masculino conlleva que los sujetos se autorregulen de una forma u otra, cuidando que los demás puedan percibirlos como varones y que no sean confundidos o pasen desapercibidos (Cornejo, 2017). A la vez, se convierten en guardianes que vigilan de manera permanente que los demás cumplan con las disposiciones. En su narrativa, este informante señaló ser consciente de aquello que generaba burlas por parte de sus pares y prefirió evitarlo a través de una actividad socialmente esperada. De este modo, al alejarse de aquello que pertenece al mundo de lo femenino y acercarse a lo que se evalúa como masculino, pudo sobrevivir en la escuela y pasar desapercibido.

Lo anterior también da cuenta del impacto que tienen los mensajes alrededor de la masculinidad en la escuela, más allá de la familia. En su respuesta, el informante señaló que en el hogar no se presentaron restricciones, sino que, por el contrario, se animaba la realización de aquellas cosas que se prefirieran. En contraste, el discurso y prácticas de los pares se convirtió en un poderoso dispositivo a través de los cuales se señalaron censuras y modos de ser y no-ser. Así, aunque en el entorno cercano ciertas ideas parecen subvertirse, al ubicarse en un contexto más amplio y con otro tipo de interacciones, la intensidad de las prescripciones cobra relevancia para el sujeto.

#### **d) Cambios que dan continuidad al modelo de masculinidad**

La imagen dada por uno de los informantes en una de las respuestas anteriormente presentada —“ser caballerosos con las mujeres, que debían vestir formal”— también

permite observar ciertos cambios en las concepciones alrededor de la masculinidad. Elementos como la caballerosidad y la formalidad aparecen como requisitos que se enlistan. Es decir, que más allá de la representación de la fortaleza y la aventura que usualmente suelen asociarse al ser hombre, hay otras que distan de la imagen estereotipada o el modelo “de macho” que se suele tener. No obstante, conviene prestar atención en la manera en que algunas de estas formas continúan reproduciendo cierto modo de ser en la cual subyacen elementos del modelo de masculinidad.

Desde la postura asumida, se reconoce que la masculinidad no es estática, sino que se construyen y se ven influenciadas por diferentes elementos contextuales. De este modo, pueden cambiar —y de hecho así sucede— a lo largo de la historia. En este sentido, un concepto que es útil para comprender lo comentado por Dans es el de “masculinidades híbridas”, que se refiere a “the selective incorporation of elements of identity typically associated with various marginalized and subordinated masculinities and —at times— femininities into privileged men’s gender performances and identities”<sup>4</sup> (Bridges y Pascoe, 2014, p. 247).

Aunque en apariencia la caballerosidad y la formalidad se distancian de la masculinidad tradicional, en algunos casos son representaciones que fortalecen las fronteras sociales y simbólicas, pero de una forma aparentemente oculta. Con ello, se mantienen ciertas relaciones para favorecer a los varones por encima de las mujeres disfrazando al machismo y el sexismo con nuevos ropajes que, en apariencia, resultan más sensibles y comprensivos. Para ello, de acuerdo con Bridges y Pascoe (2014), se recurre a ciertos préstamos estratégicos que anteriormente eran vinculados a los varones gays, pero que ahora se retoman como propios y que permiten lograr mayores avances sobre las mujeres, pero con un aspecto menos violento.

### **Discusión y conclusiones**

A partir del análisis fue posible reconocer que la interiorización de las normas de género ocurre desde tempranas edades. Niños y adolescentes reciben mensajes que reproducen disposiciones y esquemas binarios alrededor de lo que significa ser hombre y la masculinidad de acuerdo con un modelo normativo tradicional en su paso por la Educación básica. En este sentido, lo hallado se resume en tres prescripciones básicas: tener cierta corporalidad, alejarse de lo femenino, y ser heterosexual, o al menos parecerlo.

Aunque actualmente se habla de diferentes formas de ser hombre y de “masculinidades”, en plural, aún existe un modelo que es referente en la formación de niños y adolescentes. Con la insistencia de que todos deben ser iguales, se transmite la idea de que sólo existe una

4 “la incorporación selectiva de elementos de identidad típicamente asociados con varias masculinidades marginadas y subordinadas y, a veces, feminidades en las identidades y las representaciones de género de hombres privilegiados” (traducción propia del inglés).

forma única de ser hombre. Como afirma Negrete (2017), a pesar de los debates y críticas a los modelos tradicionales de masculinidad, muchos hombres siguen sin encontrar maneras de mirar lo masculino de otro modo y adoptar formas alternativas. Sobre todo, quizá, porque reconocen ventajas, dividendos y privilegios al reproducir o apoyar una forma de ser hombre. Las narrativas permitieron ver que las cuestiones formales de enseñanza y aprendizaje son importantes en las escuelas, pero también lo son otros aspectos que se cuelean de manera directa, aunque no inocente, a través de mensajes y prácticas que reiteran aquello que corresponde a un hombre según lo deseable. Todo ello reproduce el binario sexual y la matriz heteronormativa mediante la transmisión de ideas machistas, sexistas y homofóbicas que alimentan las prescripciones.

En este proceso de socialización, la violencia desempeña un papel importante. Como precisa De Stéfano (2017), ésta, en sus diferentes formas, es uno de los principales constituyentes de la masculinidad y comprende un continuo que atraviesa la vida de los varones con intenciones productivas. Aunque la vigilancia y los métodos de disciplinamiento no siempre son tan directos, se cuelean de forma sutil en los discursos y formas simbólicas. Como se encontró, el cumplimiento o no de estas prescripciones genera ansiedad e inquietudes en algunos varones. No es necesario que alguien lo reitere, sino que su introyección genera la autovigilancia.

Hay una suerte de violencia de los varones contra sí mismos y sus pares. Quienes no logran cumplir con las prescripciones adecuadamente o fracasan en sus intentos, son colocados por debajo e instrumentalizados por otros para demostrar su estatus. Reafirmando esto, y como se apreció en algunas respuestas, los pares actúan como “policías de género” que regulan y hacen que las normas se cumplan ejerciendo castigos contra quienes realizan actividades que se distancian de lo masculino.

Entre estas coordenadas, los estudiantes gays construyen parte de sus identidades en medio de exigencias para ser considerados como parte de un grupo, pero también de ciertas inquietudes y posicionamientos para mostrar distancia. Como se pudo observar en lo compilado, la adaptación es una estrategia que emplean algunos varones para cumplir con las prescripciones escolares de género y evitar los señalamientos y castigos. No obstante, esto puede generar contrasentidos, pues promueve en los docentes y otros agentes escolares la impresión de que no existe violencia por dichos motivos (Sánchez, 2018). De cierto modo, se contribuye a que las agresiones sean invisibilizadas.

Si bien hubo referencias a los conflictos por la adhesión a las normas dictadas, no hay mayor profundización sobre la ruptura y resistencia ante éstas. Esto no quiere decir que dichos varones son sujetos pasivos o “tabulas rasas” sobre las cuales se inscriben las normas sin mayor cuestionamiento. Quizá la ausencia de alusiones en este sentido se daba al nivel

educativo, teniendo en cuenta que las posibilidades que tienen niñas, niños y adolescentes en estos grados aún son limitadas y se ven influenciadas no sólo por la autoridad escolar del saber-poder, sino también por cuestiones como el adultocentrismo.

Al realizar el contraste de los hallazgos de esta investigación con otras realizadas en diferentes latitudes es posible encontrar, en primer lugar, que, como Costa y Vasconcelos (2019), también reportan, hay familias con modos diferentes de crianza y socialización que no necesariamente reproducen la norma de género; sin embargo, esto suele ser conflictivo cuando los niños entran a la escuela y ahí hay exigencias de acuerdo con el ideal social de hombre.

Como varias investigaciones apuntan (Sabuco et al., 2013; Ezzatti, 2009; Ceballos, 2012; Negrete, 2017; Rómoli, 2021; Sánchez y Rodríguez-Menéndez, 2022; Pazos, 2015; Sánchez, 2018), en los discursos de niños y adolescentes varones se presentan estereotipos y personalidades conformes a un patrón de género. Éstos adquieren, de acuerdo con lo hallado aquí y lo reportado por Sabuco et al. (2013), —a partir de niños de escuelas primarias españolas—, singular relevancia al provenir de personas con una posición de autoridad, lo cual les otorga privilegios donde se intersecta la profesión docente con la edad.

Los datos concuerdan con Ezzatti (2009), —con estudiantes chilenos heterosexuales de enseñanza secundaria— y Ceballos (2012), —con varones españoles de Educación Secundaria Obligatoria— en cuanto a las enseñanzas escolares que enfatizan la agresividad, valentía, fuerza física y apropiación de espacios. A diferencia de Ezzatti (2009) y Venegas (2020), en este trabajo no se pudo establecer si esto se da sobre todo en sectores socioeconómicos bajos, dado que no se realizó un trabajo comparativo de diferentes estratos.

Los datos recompilados se encuentran en línea con los de Negrete (2017), —en su investigación con estudiantes heterosexuales varones de Paraguay—, sobre la oscilación entre el “ser” y el “deber ser”, donde se entremezcla la masculinidad como destino biológico y el cumplimiento de expectativas sociales. Así, mientras se advierte que los hombres son quienes poseen determinados genitales y cuerpos, también hay referencias a la forma en que deben citarse, aludiendo a que es algo que se construye —no está completamente dado—, y que requiere de esfuerzos para lograrlo. Esto, como también es descrito por Sánchez y Rodríguez-Menéndez (2022), —con base en su trabajo en una primaria urbana española— y Pazos (2015), —en su pesquisa en escuelas primarias de Colombia— condiciona las relaciones que se establecen entre mujeres y hombres en los centros escolares en términos jerárquicos.

El análisis se corresponde con Largo y Toledo (2020), en Argentina, y por Ibáñez et al. (2017), en España, en cuanto a que la práctica del fútbol en las escuelas es un aspecto clave en la construcción de la masculinidad; algo que, como reportó Sánchez (2018), —en su pesquisa con escuelas españolas—, no sólo es un juego que se realiza en los ratos libres, sino una forma en que se demuestra resistencia física y fuerza ante los demás. Al trabajar con lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales e intersexuales argentinx, de entre 20 y 78 años, Largo y Toledo (2020), hallaron que los deportes escolares funcionan para juzgar y definir parámetros de lo que se espera de hombres y mujeres, pero, además, en términos de orientación sexual. Es decir, y como se vislumbró también en este trabajo, no sólo no se espera que una mujer no juegue fútbol, sino que, si lo hace, es porque no es heterosexual. Aunado a ello, en su estudio en escuelas de educación inicial, primaria y secundaria españolas, Ibáñez et al. (2017), encontraron que en los espacios deportivos hay sesgos de género en los que no intervienen los agentes escolares, los cuales, incluso, organizan y refuerzan las diferencias.

Así como en este trabajo se encontró lo relativo al principio “ser heterosexual”, Ceballos (2012), —con varones heterosexuales de Educación Secundaria Obligatoria en España—, Sabuco et al., (2013) y Sánchez (2018), hallaron la percepción de que la masculinidad está asociada a la heterosexualidad, lo cual, como una de las respuestas aquí apuntó, implica demostrarlo a los demás, no sólo decirlo. En sintonía con Sánchez (2018), también se detectó que cuando un niño realiza actividades o comportamientos que no se estiman adecuados para él, automáticamente deja de ser considerado heterosexual.

Negrete (2017), igualmente ubicó, como se describió aquí, que la homofobia es un mecanismo de control que, a través del miedo, gestiona la forma en que niños y adolescentes pueden y deben desenvolverse. Como se observó en los relatos, se juzga lo que se ve en función de si corresponde o no a la norma sexual. Los que tienen sentimientos orientados hacia quienes no deberían o sienten atracción por actividades o deportes considerados femeninos, deben ocultar sus intenciones e implementar estrategias para pasar desapercibidos. Como detectaron Costa y Vasconcelos (2019), con estudiantes gays de enseñanza media brasileños, en la escuela hay quienes tienden a negar su identidad sexual y llevar actos para camuflarse y no ser considerados inferiores. En distinción de Sánchez (2018), en este trabajo sí se ubicaron actividades estimadas como femeninas efectuadas por varones, aunque los resultados son similares a los que halla en relación con las niñas y adolescentes que realizan actividades masculinas, como jugar fútbol: ser etiquetadas y descalificadas.

Respecto de los cambios en el modelo tradicional de masculinidad que apuntan a elementos distintos a la agresividad y la fuerza física, entre otros, los hallazgos se adhieren a Negrete (2017), en cuanto que características como el asertividad, la sociabilidad,

la persuasión, la racionalidad y la capacidad de alejarse del autoritarismo son también valoradas entre los varones. Algo que queda más evidenciado en lo encontrado por Sánchez et al. (2022), —en su investigación etnográfica en una primaria urbana española— que aquí, es el uso de recursos por parte de los estudiantes que no encajan totalmente en el modelo de masculinidad, pero que permiten avanzar o tener un mejor acercamiento con las mujeres. En este sentido, las autoras reportan casos de varones cuyos círculos de amistades son mujeres, pero que no son juzgados por los demás, ya que sus aproximaciones son estratégicas, a la par que mantienen actitudes vinculadas al deporte, por ejemplo, y no muestran una “contaminación” de lo femenino.

A diferencias de estudios como el de Venegas (2020), en este trabajo no tuvieron presencia prescripciones vinculadas al ejercicio de la sexualidad, la cual es un componente esencial en la construcción de la masculinidad. Si bien hay menciones sobre la forma en que los hombres deben tratar a las mujeres o la reproducción como único fin, no hay mayores referencias. Acaso esto pudiera deberse al nivel educativo en que se ubican los recuerdos, donde estas prácticas comienzan a instalarse para tener mayor presencia en grados superiores. Lo que sí es más claro, como en el trabajo de Largo y Toledo, 2020, es la prevalencia de una educación para la sexualidad donde se refuerza el sistema binario de sexos y géneros poniéndolos en contraposición y orientando las enseñanzas hacia la reproducción, en detrimento de otras cuestiones.

Finalmente, como igualmente concuerda Rómoli (2021), en su investigación con escuelas secundarias argentinas, en los centros escolares aún hay intervenciones que no están en sintonía con los avances en materia de equidad e igualdad de género. Pero, añadido, tampoco corresponden con los principios pedagógicos de una educación sin distinción alguna o que promueven el cuestionamiento de desigualdades y exclusiones.

Como parte de los debates y líneas pendientes, es importante indagar longitudinalmente cómo los mensajes que reciben niños y adolescentes varones en las escuelas impactan en la construcción y representación de sus masculinidades en años posteriores a la Educación básica, tanto en ámbitos escolares como informales, para saber si éstos tienen continuidad o son cuestionados, sobre todo en un contexto donde el movimiento feminista y algunos grupos de varones han apostado por cambiar formas violentas y poco saludables. Pendiente también es acercarse a cómo algunos estudiantes se posicionan de distintas formas ante las normas escolares y las enseñanzas docentes. Es decir, cuando asumen un papel activo frente a las prescripciones no para seguirlas, sino para cuestionarlas y actuar de otros modos. Algo que tampoco parece tan claro en las enseñanzas narradas —lo cual sería interesante de indagar— es lo relativo a los costos de la masculinidad. Esto es, que en varias de las respuestas se habló de las características que se deben cumplir, pero no se les advierte a niños y adolescentes de las cuotas o pagos a cambio.

Para concluir, hay que mencionar que, si bien en el trabajo he presentado una imagen de la escuela reproductora de prescripciones de género, lo cierto es que también tienen potencial para reformular la manera en que se producen sujetos desde una perspectiva en la que se cuestione la heteronormatividad. Pensándolo de este modo, los aprendizajes de género pueden ser diferentes si se problematizan esos “discursos de verdad” para crear identidades distintas. La inclusión de temas transversales en las aulas, con un enfoque crítico sobre las masculinidades que abarque la diversidad sexual y de género, puede ser positivo en la reducción de violencias en entornos educativos. Además, promovería la visibilidad de diferentes formas de expresar la masculinidad, para cambiar gradualmente las normas, valores y comportamientos, así como en su interacción las y los demás (De Stéfano, 2017).

Lo anterior tendría que ser una labor ineludible. En esto, el papel de docentes y demás personal escolar es fundamental para cuestionar y tomar conciencia de sus percepciones sobre la masculinidad a partir de una praxis educativa alejada de la heteronorma, y para implementar intervenciones que redefinan la forma en que ésta se sigue construyendo. Los adultos que transitan en los centros escolares son referencia inevitable de niños y adolescentes (Rómoli, 2021), tanto para obstaculizar el cuestionamiento a las normas de género, como para favorecer resistencias y otras posibilidades. Estos cambios también requieren de materiales educativos donde no se reproduzcan estereotipos.

La implicación de las familias en esto es nodal, pues, como he tratado de presentar, son quienes en primera instancia transmite las ideas acerca de lo que significa ser hombre o ser mujer a sus hijas e hijos, reforzando en muchos casos el sexismo y la homofobia. Para lograr cambios es sustancial contar con la participación de todas las personas en la construcción de un tejido comunitario donde aprender a ser hombre se dé de otras formas.

## Referencias

- Asturias, L. (1997, 05 de marzo). Construcción de la masculinidad y relaciones de género. Foro “Mujeres en Lucha por la Igualdad de Derechos y la Justicia Social. <https://lc.cx/An-YSU>
- Azamar, R. (2012). La construcción de las masculinidades y feminidades emergentes en el espacio heterotópico del aula. *Matices del posgrado Aragón*, (19), 183-206.
- Botello, L. (2005). *Identidad, masculinidad y violencia de género* [Memoria de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.
- Bridges, T., y Pascoe, C. (2014). Hybrid masculinities: New directions in the sociology of men and masculinities. *Sociology Compass*, 8(3), 246-258. <https://doi.org/10.1111/soc4.12134>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.

- Ceballos, M. (2012). Interpretaciones de los estudiantes de educación secundaria sobre la masculinidad. *Aula*, (19), 197-210.
- Cerva, D. (2018). Juventud y género. En J. Camargo, y D. García-González, (eds.). *Matrices de paz* (pp. 329-357). Programa de Innovación Educativa Novus/UNESCO/Tecnológico de Monterrey.
- Cornejo, J. (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 879-898. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201707166973>
- Costa, J., y Vasconcelos, J. (2019). Jovens gays na escola. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 4(11), 558-572.
- De Stéfano, M. (2017). Hacerse hombre en el aula. *Cadernos Pagu*, (50), 1-28. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500014>
- Díaz, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4), 103-122.
- Duarte, J., y García-Horta, J. (2016). Previniendo la violencia de género en escuelas primarias. En M. A. Hernández García, y C. S. Gómez López, (eds.). *Masculinidades y violencia de género en instituciones educativas* (pp. 237-378). Universidad de Guanajuato/Grañén Porrúa.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Ezzatti, G. (2009). La imagen social de la femineidad y masculinidad en la enseñanza secundaria en Chile. *Educar em Revista*, (35), 95-106.
- Freixas, A. (2001). Entre el mandato y el deseo. En C. Flecha, y M. Núñez, (eds.). *La educación de las mujeres* (pp. 23-31). Universidad de Sevilla/Fundación El Monte.
- Gross, L. (2005). The past and the future of gay, lesbian, bisexual, and transgender studies. *Journal of Communication*, 55(3), 508-528. <https://lc.cx/xhxZdP>
- Guel, J. (2021). *Sensibilizar en igualdad de género* [Tesis de doctorado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. <https://lc.cx/PSD0uh>
- Hernández, R., Castro, L. y Moreno, K. (2022). Sexualidad masculina: la relación del riesgo sexual y la masculinidad juvenil en hombres estudiantes de escuelas secundarias públicas en Saltillo, Coahuila. *Margen*, (107), 1-14.
- Holguín, L., y Gallegos, G. (2019). *Diversidad sexual en la escuela: estudio de caso colegio público de la ciudad de Manizales* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales].
- Ibáñez, B., Vizcarra, M., y Ugalde, A. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teor. educ.*, 29(2), 185-209. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292185209>
- Lagarde, M. (1997). El género. En M. Lagarde, (ed.). *Género y feminismo* (pp. 13-88). Editorial horas y HORAS.
- Laguarda, E., Laguarda, M., Novelo, R., y Bonilla, E. (2011). Códigos de violencia de género en las instituciones educativas de nivel primaria. *GénEroos*, 17(8), 23-46.
- Largo, N., y Toledo, M. (2020). Desobedientes: relatos y reflexiones sobre el paso por la institución escuela. *ConCienciaSocial*, 4(7), 106-120.

- List, M. (2007). Masculinidad e identidad gay en la ciudad de México. En A. Amuchástegui, y I. Szasz, (eds.). *Sucedé que me canso de ser hombre* (pp. 433-478). El Colegio de México/Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales/Programa Salud Reproductiva y Sociedad.
- List, M. (2017 [2005]). *Jóvenes corazones gay en la ciudad de México*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Lomas, C. (2005) ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la femineidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 259-278.
- Luna, C., y Armenta, P. (2022). Enseñanza-aprendizaje de la violencia y el poder de los hombres. *Debates por la Historia*, 10(1), 141-173. <https://lc.cx/xfX464>
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior. *La Ventana*, (21), 187-227.
- Martínez, C. (2015). Efectos de la homofobia en la conformación de la personalidad de jóvenes varones. En H. Domínguez, (ed.). *La cuestión del odio* (pp. 51-90). Universidad Veracruzana.
- Muñoz, G. (2007) ¿Identidades o subjetividades en construcción? *Revista de Ciencias Humanas*, (37), 69-90.
- Negrete, M. (2017). Discursos relacionados a las masculinidades y la violencia en adolescentes escolarizados de Asunción, Paraguay. En I. Farah, B. Chambilla, L. Dantil, M. Negrete, y T. Dávila, *Nuevas problemáticas de género y desigualdad en América Latina y el Caribe* (pp. 93-134). CLACSO.
- Núñez, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades. *Culturales*, IV(1), 9-31.
- Pacheco-Ladrón de Guevara, L. (2018). Adolescencia rural indígena, escuela y masculinidades. *La manzana de la discordia*, 13(1), 69-76.
- Pazos, G. (2015). *Relaciones de género entre estudiantes de grado quinto de básica primaria en el Colegio Musical Británico Municipio de Pasto* [Trabajo de grado, Universidad de Nariño]. <https://sired.udenar.edu.co/809/1/90961.pdf>
- Péchin, J. (2013) ¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 181-202.
- Pérez, B., y Heredia, N. (2020). El currículo oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etic@ net*, 20(2), 211-241. <http://dx.doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>
- Pontón, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. IISUE/UNAM.
- Rómoli, C. (2021). Juventudes, adulteces y responsabilidades Reflexiones desde las masculinidades en escuelas secundarias. *Kairos*, 25(47), 82-96.

- Sabuco, A., Sala, A., Santana, R., y Rebollo, Á. (2013). Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 141-157.
- Sánchez, I. (2018). *Aproximación etnográfica a la construcción de las identidades femeninas y masculinas en Educación Primaria* [Tesis de doctorado, Universidad de Oviedo].
- Sánchez, I., y Rodríguez-Menéndez, C. (2022). La construcción de las masculinidades en la escuela. *Perfiles Educativos*, 44(177), 26-38. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2022.177.60280>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio*, 41, 207-224. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- Savin-Williams, R. (2009 [2005]). *La nueva adolescencia homosexual*. Fundación Paideia Galiza/Ediciones Morata.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (49), 1-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Serret, E. (2018). Identidad. En H. Moreno, y E. Alcantara, (eds.). *Conceptos clave de los estudios de género* (pp. 137-149). CIEG/UNAM.
- Solís, D., y Martínez, C. (2018). La masculinidad en escuelas secundarias públicas de San Luis Potosí, México. *Masculinidades y cambio social*, 7(2), 124-152. <http://doi.org/10.17583/MCS.2018.3329>
- Tarrés, M. L. (2013). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. El Colegio de México/FLACSO.
- Venegas, M. (2020). La masculinidad como máscara. *Convergencia: Revista de ciencias sociales*, 27(1), 1-27. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i0.14142>
- Vygotski, L. (2009 [1978]). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

**“This is a man thing”: learning about masculinity in basic education from the experiences of gay students**  
**“Isso é coisa de homem”: aprendendo sobre masculinidade na educação básica a partir das experiências de alunos gays**

**Enrique Bautista Rojas**

Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México | México

<https://orcid.org/0000-0003-1596-4534>

kique\_pedagogo.unam@hotmail.com

### **Abstract**

From a sociocultural and constructivist perspective of gender, descriptive qualitative research was conducted to analyze the perceptions and experiences of gay students regarding masculinity prescriptions in basic education. The convenience sample consisted of seven 18-year-old gay students from middle socioeconomic strata residing in Mexico City and its metropolitan area. Data collection was carried out through online interviews and email questionnaires. The collected data demonstrate the impact of socialization on the formation of gender identities in gay males. Four categories emerged from discourse analysis: a) defining masculinity based on genitals and corporality, b) distancing from femininity to be considered a man, c) associating masculinity with heterosexuality, or at least its appearance, and d) changes that uphold the traditional model of masculinity. The conclusions indicate that the socialization of males, regardless of sexual orientation, continues to reproduce a traditional model of masculinity; however, there are also concerns and positions seeking to distance themselves from these prescriptions.

Keywords: gender learning; masculinity; gay students.

### **Resumo**

A partir de uma perspectiva sociocultural e construtivista de gênero, foi realizada uma pesquisa qualitativa descritiva para analisar as percepções e experiências de alunos gays em relação às prescrições de masculinidade na educação básica. A amostra de conveniência consistiu em sete estudantes gays de 18 anos de idade, do estrato socioeconômico médio e residentes da Cidade do México e sua área metropolitana. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas on-line e questionários por e-mail. Os dados coletados mostram o impacto da socialização na formação de identidades de gênero em homens gays. Quatro categorias emergiram da análise do discurso: a) definição de masculinidade baseada na genitália e na corporeidade; b) distanciamento do feminino para ser considerado homem; c) associação da masculinidade com a heterossexualidade, ou pelo menos com sua aparência; e d) mudanças que mantêm o modelo tradicional de masculinidade. As conclusões indicam que a socialização dos homens, independentemente de sua orientação sexual, continua a reproduzir um modelo tradicional de masculinidade; entretanto, há também preocupações e posições que buscam se distanciar dessas prescrições.

Palavras-chave: aprendizagem de gênero; masculinidade; alunos gays.