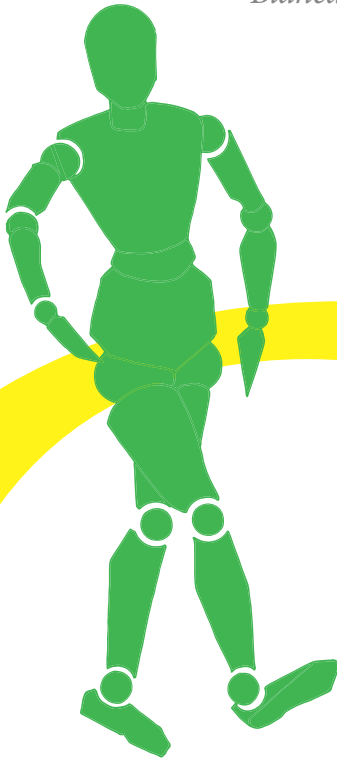


# Capítulo 6

**“El rojo es para hombres  
y el rosa es para niñas”:  
la construcción de las  
masculinidades en la escuela**

*Blanca Edurne Mendoza Carmona*





*Regresando del receso, la maestra les pide a los niños y niñas que se sienten en sus lugares para la actividad que van a realizar, luego saca unas cajas de plastilina y comienza a repartir una barra a cada niño y niña. “¿De qué color nos vas a dar?” pregunta una niña, “del que les toque”, responde la maestra. Cuando llega a Juan, le da una barra color rojo y a su compañera de al lado una de color rosa. Juan mira con aprobación las barras de plastilina y le dice a su compañera “el rojo es para hombres y el rosa es para niñas”; luego se pone a amasar la plastilina: primero forma un oso, luego un coche y luego una pistola<sup>1</sup>.*

Situaciones y frases como esta son muy comunes de observar en el contexto escolar; diariamente escuchamos acciones y frases que colocan a las personas en un rol determinado, distinguiendo y estableciendo lo que es ser niña y lo que es ser niño, lo que deben hacer, cómo deben comportarse, qué les debe gustar, qué no les debe gustar, qué se espera de ellas y ellos, cómo deben ser educados etcétera. Estas prescripciones sobre las conductas y acciones de los infantes se reflejan en lo que conocemos como *roles de género*, definidos como un grupo interrelacionado de creencias sociales y culturales que hacen referencia a atributos y comportamientos esperados de hombres y mujeres en un contexto determinado (Redlicke, 2019). Es decir, que lo que es considerado como femenino y masculino variará de acuerdo con el momento histórico, las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales de una región particular. Los estudios antropológicos nos han dado muchos ejemplos de esto, uno muy peculiar lo encontramos en el trabajo de Pablo Domínguez y Simon Wendt (2015) sobre “Masculinidades en el mundo moderno”. En este trabajo ellos recopilan una serie de estudios realizados a lo largo del mundo donde

---

<sup>1</sup> Los fragmentos de diarios de campo que se presentan en este capítulo son parte de un trabajo etnográfico realizado por la autora en un Centro de Educación Inicial en la ciudad de Cuenca (Ecuador) en el periodo 2018-2019. Los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de los niños y niñas.

se describen diversas formas de representar la masculinidad. Uno de los aportes centrales del libro es evidenciar que no existe una forma única de ser hombre, y que dentro de las propias masculinidades hay tensiones, luchas y cambios.

Los roles de género han sido ampliamente estudiados y cuestionados desde las investigaciones feministas y sobre masculinidades, ya que son creencias que establecen una idea sobre lo que es ser hombre y ser mujer como dos polos opuestos, antagónicos y exclusivamente complementarios. ¿Qué quiere decir esto? Que la creación e imposición de roles de género transmite la idea de que solo existen dos categorías válidas de género: hombre y mujer; y estas categorías son justificadas a partir de las características sexuales primarias y secundarias de las personas, pero también de ciertos valores morales que luego se normalizan en nuestros contextos sociales.

El problema con los roles de género es que, al establecer que solo existen dos categorías estáticas y predefinidas (es decir, que no cambian o se espera que cambien) y con límites rígidos sobre lo que es ser hombre y ser mujer, cualquier conducta que se salga de estas categorías es vista como problemática, antinatural y transgresora de las normas sociales y morales de un contexto particular. La transgresión de estos roles puede tener consecuencias en distintos niveles, por ejemplo, desde frases de burla o en tono acusatorio como “pareces hombre”, “está sacando su lado femenino”, “los hombres no lloran”, “las niñas bonitas son limpias”, etcétera, hasta discursos y acciones violentas que atentan contra la integridad y vida de las personas.

Pensar en las categorías de hombre-mujer como polos opuestos que se complementan, también implica dos situaciones: (a) que al ser opuestos, son antagónicos, es decir, que habrá una relación de rivalidad y oposición natural en esta relación porque son personas complemente diferentes que no pueden tener ninguna cualidad en común; (b) al ser opuestos, se complementan, es decir, uno reúne todas aquellas

cualidades que le faltan a la otra y viceversa: fuerte/débil, racional/emocional, proveedor/cuidador, público/privado, etcétera.

El problema con esta situación de oposición y complementariedad es que, dependiendo del contexto social, político y económico, habrá cualidades que sean más valoradas que otras, lo que pone a las personas en situaciones de desigualdad y vulnerabilidad. Esto se ejemplifica en la división del trabajo: históricamente, las características biológicas han colocado a hombres y mujeres en roles de género definidos: el hombre “por naturaleza” es más racional, por lo tanto, es más apto para un trabajo profesional fuera de casa; la mujer se embaraza y “por naturaleza” es más emocional y tiene instinto maternal, por lo tanto, debe quedarse en casa ya que es la más apta para el cuidado y la crianza. Sin embargo, en los contextos sociales modernos y occidentales, el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos e hijas no se valora igual que un trabajo profesional y asalariado. Como el trabajo doméstico no es remunerado ni reconocido como una actividad útil para el ámbito público y económico, las mujeres se ven entonces en una posición de desigualdad económica y social, que las hace más vulnerables.

Además, la idea de que los géneros hombre y mujer son complementarios refleja muy poco la realidad de las sociedades modernas actuales, ya que, si bien es cierto que ambos sexos, masculino y femenino, son exclusivamente complementarios para la reproducción biológica, no lo son para otros aspectos de la vida social como lo afectivo, lo económico, lo académico y lo laboral (Lamas, 2000). Desde los aportes que el psicoanálisis lacaniano ha hecho a los estudios feministas y de género, se señalan dos ideas centrales que la creencia de la complementariedad es más bien imaginaria ya que en el espacio social podemos observar que hombres y mujeres pueden desarrollarse como seres afectivos y económicamente productivos sin necesidad del otro; la otra idea es que el asignar a una persona un valor social desde el momento que nace con un sexo femenino o masculino, va a repercutir en su consciencia futura como hombre o mujer, y además

en las oportunidades que el mismo contexto social le ofrezca (Delgado, 2021; Lamas, 2000; Scott, 1990).

Entonces, teniendo en cuenta algunas de las implicaciones sobre la asignación de roles de género, podemos reflexionar qué pasa dentro de un contexto específico como la escuela. La función socializadora que tiene esta institución y el papel que ejercen los distintos actores escolares como autoridades, familias, docentes y estudiantes, son clave para entender la construcción del género y, en este caso particular, las masculinidades.

### **Los estudios sobre las masculinidades y nuevas masculinidades**

Con el auge de los estudios de género y los estudios feministas entre las décadas de 1960 y 1990, se abre un campo de investigación desde una postura crítica a la representación binaria y rígida del género (que se explicó en los párrafos anteriores), hacia perspectivas sobre el género que reconocen su complejidad y diversidad. De estos aportes, surge el campo de los *estudios sobre hombres* (*men's studies*), que tienen el objetivo de conocer y explicar cómo se construyen las identidades masculinas en el contexto global, la conformación de roles sexuales y la relación entre masculinidades y estructuras de poder (Connell, 2001; Gurfinkel, 2012; Vendré, 2002).

Sin embargo, el surgimiento de los estudios sobre hombres generó una serie de debates y preocupaciones dentro de la comunidad académica, ya que se pensaba que poner demasiada atención a los problemas relacionados con los hombres y la construcción de su masculinidad o victimizar a los hombres podría restar importancia al estudio y tratamiento de las situaciones de discriminación, desigualdad y violencia que han vivido y continúan viviendo las mujeres en el mundo (Vendré, 2002). No obstante, si bien es importante reconocer la existencia de relaciones de poder desiguales, de discriminación y

violencia que existe hacia las mujeres como un gran problema social, es también posible que la comprensión de las masculinidades sea útil para entender la conformación de relaciones de poder entre hombres-mujeres y hombres-hombres, el por qué y cómo se reproducen roles y prácticas masculinizantes en diversos contextos (como el escolar) y el impacto que estas prácticas y roles tienen en los contextos sociales. Esta comprensión puede ayudar a generar propuestas de acción y cambio social hacia relaciones y construcciones de género más justas, equitativas e inclusivas.

Es necesario comprender que la masculinidad no es algo que todos los hombres perciban o experimenten de la misma forma, algo estático e inmutable, sino que más bien es una construcción que depende del contexto histórico, político y social y que, por lo tanto, es diversa y cambiante; en este sentido, sería conveniente más bien hablar de masculinidades.

Ahora bien, en las últimas décadas se han realizado diversos estudios enfocados en la relación entre estructuras de poder y masculinidad en contextos sociales, como el escolar (Bartholomaesus, 2013; Bhana Deevia y Mayeza, 2019; Ceballos, 2012; Díez, 2015). Uno de los aportes más relevantes de estos estudios es que confirman la existencia de una diversidad de masculinidades y no un solo tipo de masculinidad hegemónica. La masculinidad hegemónica es un término propuesto por la socióloga Raewyn Connel, quien utiliza el concepto de hegemonía (propuesto por Antonio Gramsci) para explicar cómo un grupo de personas puede mantener dominio frente a otros grupos a partir de la imposición de patrones ideales de prácticas (acciones, roles y expectativas), social y culturalmente asimilados por los grupos subalternos. Es en esta asimilación y aceptación de estos ideales, que aquellos hombres que reproducen estos patrones pueden mantener relaciones de poder-dominación frente a las mujeres, pero también frente a otros hombres que no reproducen estos patrones (Connell y Messerschmidt, 2005).

Otra de las situaciones que estos estudios han identificado, es que estas masculinidades están en constante lucha por posicionarse como el ideal dominante de la masculinidad en los contextos en los que se encuentran (Connell y Messerschmidt, 2005). Estos aportes abren espacios de discusión y críticas dirigidas a un cambio en la construcción de las masculinidades que desplace viejas formas de masculinidad dominantes, opresivas y violentas hacia otras más inclusivas y equitativas.

Uno de los temas menos explorados en este campo ha sido el de la construcción de las masculinidades desde el contexto escolar, en niños y adolescentes. Muchos de los trabajos que abordan el tema de masculinidades e infancias lo hacen a partir de las investigaciones sobre los llamados ritos de paso que marcan un momento de transición de una fase de la vida a otra, en este caso de niños a hombres (Gilmore, 1994; González Díez, 2020). Por tanto, es necesario profundizar también en el tema de masculinidades desde la capacidad de agencia que infantes y adolescentes tienen para la construcción de sus identidades, y el rol de la escuela como un espacio clave de socialización.

## **¿Qué pasa en la escuela? Prácticas masculinizantes y regímenes de género**

Diversas investigaciones desde el campo de la educación han señalado a la escuela como un espacio clave en los procesos de socialización de niños, niñas y adolescentes (Bartholomaeus, 2013; Bhana Deevia y Mayeza, 2019; Ceballos, 2012; Díez, 2015; Pávez-Soto y Sepúlveda-Kattan, 2019). La escuela ha tenido históricamente no solo la función pedagógica de transmisión y construcción de conocimientos, sino de socialización y formación de un tipo de ciudadanía que represente los valores, ideales y perspectivas políticas de un Estado-nación particular (Bolívar, 2004). En este sentido, la escuela, que es una institución cobijada por el Estado-nación, ha sido ampliamente criticada por



cumplir una función más bien de reproducción y de asimilación, es decir, que busca que todas las personas compartan los mismos valores culturales e ideales ciudadanos, lo cual pone el tema de la diversidad como un problema que la escuela debe encargarse de resolver (Jóciles, Franzé y Poveda, 2012).

El resultado de esta función reproductora de la escuela es la creación de una educación compensatoria, que se enfoca en aquellas “deficiencias” o “falencias” que los infantes traen desde sus contextos familiares y comunitarios, que luego la escuela debe compensar. Sin embargo, esta educación en realidad solo desvía la atención de la propia organización interna de la escuela y la responsabilidad que esta tiene de acercarse más a las experiencias de quienes estudian, es decir, de una educación culturalmente congruente (Poveda, 2001), que considere las diferencias y particularidades socioculturales del grupo de estudiantes. En este sentido, exigirle al alumnado que, sin importar sus condiciones particulares, asimilen las reglas, normas, valores y contenidos que la escuela impone, ocasiona que quienes viven en contextos socioculturales más distantes de estos elementos valorados en el contexto escolar sean vistos como problemas que hay que compensar. Esto se ejemplifica en la siguiente frase dicha por una docente de la parroquia Javier Loyola en Ecuador:

La mayor parte de las familias se dedican a actividades agrícolas y se llevan a los niños con ellos o los dejan solos en las casas, esto es negativo y representa problemas para los docentes. (Fragmento de diario de campo)

En esta frase nos damos cuenta de que, a pesar de que la escuela está inserta en una comunidad rural que se dedica en mayor medida a actividades agrícolas, las dinámicas escolares no se ajustan a este contexto, sino que reproducen una dinámica escolar más relacionada con un contexto urbano y con familias de clase media-alta que no necesitan llevar a sus hijos e hijas al trabajo, que pueden estar en casa con ellos o tienen recursos para dejarlos al cuidado de alguien más mientras trabajan.

Con este breve ejemplo entendemos que la organización institucional y curricular muchas veces no toma en cuenta las condiciones socioculturales de quienes estudian y sus familias y, por lo tanto, cuando las familias y sus hijos no se adaptan a sus exigencias generan problemas para la escuela y el profesorado. Esta educación compensatoria se refleja desde niveles macro: políticas públicas y currículo, hasta los niveles micro: prácticas escolares, planificaciones, materiales, discursos, etcétera. En estos procesos de reproducción y asimilación de normas, valores, ideales que suceden dentro de la escuela (Rockwell, 1997), se cruzan también otros elementos socioculturales como la etnicidad, la clase social y el género.

## **Regímenes de género y masculinidades en la escuela**

Antes que nada, es importante aclarar que la escuela no es la única institución relacionada con la construcción de masculinidades; otras instituciones como el gobierno, la familia, las organizaciones religiosas y los medios de comunicación también reproducen patrones de masculinidad. Entonces ¿por qué estudiar la escuela si los niños también traen de afuera estos patrones?

En su texto “Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas”, la socióloga Raewyn Connell (2001) señaló que hay dos vertientes populares para la construcción de la masculinidad. Por un lado, está la explicación sociobiológica sustentada en la existencia de hormonas y genes que inducen conductas masculinas, sin embargo, esta vertiente ha sido fuertemente criticada, ya que los estudios actuales evidencian que las hormonas no determinan el comportamiento de forma unilateral, y a su vez la estructura social no incide en las hormonas. Luego está la vertiente desde los roles sexuales que explica la internalización de un rol sexual masculino a través de los procesos de socialización, que incluye el contexto escolar. Esta vertiente también ha sido criticada,

ya que solo se fija en lo sexual sin tener en cuenta otros elementos como relaciones de poder, raza y clase social. La teoría del rol sexual confiere una gran importancia al contexto escolar en la reproducción y transmisión de roles, sin embargo, falla al entender a los infantes como simples receptores pasivos de esta socialización, sin ninguna capacidad de acción. Dentro de estos procesos de socialización el rol de maestros y maestras es clave, ya que es una figura que tiene el poder para remarcar diferencias de género, o bien, para desenfatar estas diferencias y enfocarse en el crecimiento individual de los y las estudiantes.

Connell (2001) también explicó que, al igual que otras instituciones, la escuela funciona mediante un conjunto de disposiciones institucionales, entre las cuales se encuentran las normas sobre el género. Este conjunto de disposiciones se denomina *regímenes de género*. Estos regímenes varían en cada institución escolar, ya que cada institución se acomoda a las normas establecidas en los propios contextos socioculturales donde se encuentran y a las de los sistemas educativos. Los componentes de los regímenes de género en las escuelas se hacen evidentes a partir de cuatro relaciones:

1) Relaciones de poder: se refieren a situaciones de supervisión y autoridad y que pueden venir de autoridades y profesorado, pero también entre el alumnado. Esto se refleja en patrones de dominación, acoso y control. Algunos momentos en los que se hace evidente la asociación de la masculinidad con prácticas de supervisión y autoridad es en el predominio de los hombres en el cargo de autoridades escolares, pero también entre los propios estudiantes varones, al buscar mantener una relación de poder sobre otros a través de un tipo de masculinidad física y agresiva.

2) División del trabajo: se refiere, por un lado, a la especialización del trabajo entre docentes, por ejemplo: para ciencias sociales o actividades extracurriculares como bordado y cocina hay profesoras, mientras que para deportes, matemáticas o filosofía hay profesores. La división del trabajo también se refleja en actividades para el alumnado, por ejemplo,

las chicas se encargan de limpiar y decorar, mientras los chicos cargan cosas pesadas o acomodan muebles.

3) Patrones de emoción: se refieren a la expresión o representación de cualidades o sentimientos en el contexto escolar, que se observan en los roles específicos dentro de cada escuela. De acuerdo con Connell (2001), una de las representaciones más relevantes la encontramos en la sexualidad y cómo esta se gestiona o se representa. Por ejemplo, la prohibición de la homosexualidad es clave en la definición de masculinidades que tienden a ser más violentas y dominantes, al querer desmarcarse completamente de cualquier elemento que las relacione con algo femenino.

4) Simbolización: las escuelas importan o traen mucho de la simbolización sobre el género del contexto sociocultural externo, sin embargo, dentro de la misma escuela también se generan sistemas de símbolos como los uniformes escolares (falda para las niñas y pantalón para los niños), código de lenguaje formal e informal, juegos, la definición de ciertas áreas del currículo más femeninas y otras más masculinas, etcétera.

Entonces, a través de estos regímenes de género en la escuela se construyen formas de masculinidad y el hecho de asistir a la escuela ya hace partícipes a niños y adolescentes de estas estructuras. Pero, la participación no solo conlleva una asimilación y reproducción de estas formas, sino también negociaciones sobre la masculinidad, ya sea cuestionando, resistiendo ciertos patrones o transformándolos. En este sentido, cabe recalcar que los regímenes de género no son totales y que siempre pueden estar sujetos a la constatación y cambio por parte de la comunidad escolar.

**Figura 20. Tres niños de educación inicial en recreo jugando a hacer el desayuno**



*Fuente: Autora*

**Figura 21. Estudiante de educación inicial durante sus prácticas preprofesionales**



*Fuente: Autora*

Entonces, no solo docentes o adultos dentro de las escuelas influyen en los regímenes de género, sino que también niños y niñas son parte activa de su construcción. Es decir, cada persona, sin importar su edad, tiene una capacidad de agencia, a través de la cual actúan dentro de las estructuras sociales en las que participan, pero también son influidos por estas mismas estructuras. Así, a partir de los regímenes de género imperantes en cada escuela, se crean determinadas *prácticas masculinizantes* (Connell, 2001) orientadas a la reproducción de un tipo de masculinidad considerada ideal en determinado contexto.

Dentro de la escuela, el sistema coeducativo facilita la distinción entre lo femenino y lo masculino, lo que a su vez ayuda a definir un ideal de masculinidad en contraposición y rechazo a aquello que es considerado propio de lo femenino o relacionado con esto. Por ejemplo, los uniformes escolares, las reglas sobre los peinados o el corte de cabello, los baños separados, las formas en la que deben comportarse, las formas de organización (filas para hombres y filas para mujeres), los materiales escolares (colores rosa para niñas y azul para niños), etcétera.

**Figura 22. Espacio para que el alumnado cuelgue sus mochilas dentro del salón de clases**



*Fuente: Autora*

Otro elemento que determina la consolidación de prácticas masculinizantes tiene que ver con el manejo de la sexualidad dentro de la escuela o la educación sexual. Esta se construye exclusivamente a partir de una representación heterosexual orientada sobre todo a la idea de matrimonio y reproducción, lo que ocasiona que las experiencias de personas homosexuales o pertenecientes a otros colectivos con orientaciones sexuales diferentes sean borradas de los currículos oficiales e incluso consideradas tabú dentro del contexto escolar.

Como consecuencia de estas estructuras coeducativas rígidas y tradicionales, se genera una gran presión (sobre todo a los varones) para ajustarse a aquellos ideales de masculinidad establecidos, mientras que aquellos niños o jóvenes que salen de estos límites quedan expuestos a situaciones de hostilidad, discriminación y violencia (tanto simbólica como física). Un ejemplo interesante de esto lo encontramos en el estudio de Bhana Deevia y Mayeza (2016) que evidenció la relación entre la construcción de un tipo de masculinidad hegemónica y violencia dentro del espacio escolar. Este trabajo se desarrolló en una institución de Educación Básica en Sudáfrica con niños de entre 10 y 13 años. Las autoras describen cómo un ideal dominante de masculinidad hegemónica se hace visible particularmente durante el recreo y en el espacio de juegos a través de prácticas violentas de un grupo de niños sobre otro. Las autoras describieron a un grupo que se autodenomina *real boys* ('niños de verdad'); para ellos ser un *real boy* significa ser físicamente fuerte, saber pelear, ser bueno en los deportes (particularmente fútbol) y ser "duro" (en el sentido de no mostrar actitudes que muestren debilidad). Sin embargo, ellos argumentan que no todos los niños son iguales, hay quienes no son "niños de verdad" porque no pelean, no juegan fútbol y prefieren jugar con niñas o hacer cosas "de niñas". A estos niños los identifican como *gais*.

Los *real boys* muestran en sus discursos una violencia homofóbica al explicar cómo ellos golpean a aquellos niños que consideran *gais*, además de sentir odio hacia ellos y no querer ser tocados por ellos o

interactuar con ellos (más allá de cuando los golpean). En sus discursos también se evidencia cómo estas ideas y actitudes son socialmente aceptadas e incorporadas desde los contextos familiares, sociales y escolares. Por ejemplo, ellos explican cómo los propios adultos les dicen que ser gay es malo porque ellos deben crecer para ser hombres de verdad, lo suficientemente fuertes para pelear y defender a sus familias y no ser femeninos o débiles (por ejemplo, llorar o jugar con niñas). Por lo tanto, aquellos niños considerados gais por demostrar ciertas conductas relacionadas con lo femenino, son excluidos de actividades, molestados e incluso violentados por el resto de niños que sí representan aquellas cualidades consideradas hegemónicas de la masculinidad.

Ahora bien, la construcción de las masculinidades no solo representa un tipo de componente particular, sino una especie de cruce entre varios componentes de los regímenes de género que mencioné anteriormente. Raewyn Connel (2001) denomina esto como *vórtices de masculinidad*. Interpreto el término de vórtice como un flujo turbulento que rota en espiral alrededor de un eje. Connell (2001) explica algunos de los tipos de vórtices que pueden generarse dentro de la escuela. El primer vórtice tiene que ver con la división del trabajo y la simbolización, que se refleja claramente en el currículo académico y en cómo algunas áreas o asignaturas tienen una marcada tendencia de matrícula femenina o masculina según sea el caso.

En el contexto de la Educación General Básica, uno de los ejemplos más reconocidos es la brecha de género en el desempeño en matemáticas. Un informe PISA sobre la comparación entre el desempeño en matemáticas revela que elementos como la motivación que se les da al alumnado, el apoyo y la confianza en sí mismos son esenciales para alcanzar un buen desempeño en esta área (OECD, 2014). Este estudio también revela que, dentro del contexto escolar, es más probable que los niños y no las niñas reciban este tipo de estímulo, a ellos se los motiva dentro de áreas como las matemáticas, tecnología o ingeniería,



mientras que a las niñas se las motiva hacia áreas relacionadas con las humanidades, ciencias sociales o cuidados.

El segundo vórtice vincula las relaciones de poder con la disciplina dentro de la escuela, aspecto que es reforzado por un tipo de sistema disciplinario ejercido generalmente por los adultos, pero que también funciona entre los propios estudiantes. En muchas ocasiones el personal docente puede usar el género como un medio de control, un ejemplo de esto se refleja en la siguiente conversación entre una docente y dos infantes de un centro de educación inicial. Los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de las personas:

Después del recreo los niños y niñas entraron al salón y la docente les pidió que cada quien cogiera su carpeta de actividades [cada niño y niña lleva una carpeta con argollas donde colocan las hojas de actividades que realizan en clases]. Ana agarra sin querer una carpeta que no es la suya y la lleva a su lugar, Mauricio [el dueño de la carpeta] se acerca a ella y se la arrebató “¡Es mía!”. Ana intenta quitársela y empiezan a forcejear y Mauricio la empuja. La maestra se acerca y regaña a Mauricio “¡A las mujercitas no se les empuja ni se les pega, a las mujercitas se les trata bonito porque ellas son más delicadas!”. (Fragmento de diario de campo)

Este fragmento ejemplifica cómo la disciplina es ejercida a través de la diferenciación de género y designa ciertos roles a niños y niñas: ellas son “delicadas” y ellos deben cuidarlas; es decir, ellas no pueden ser disciplinadas de la misma forma que se disciplina a un niño y viceversa.

Finalmente, un tercer vórtice se refiere a la relación entre poder, simbolización y emoción. Algunos estudios han señalado cómo esta relación se hace más evidente durante las actividades deportivas dentro de la escuela. El deporte suele determinar un patrón de conductas basadas en la superioridad física, la agresividad y la competitividad como cualidades admiradas de masculinidad. En las actividades deportivas más populares (como el fútbol), se perpetúan ciertas normalizaciones de prácticas y roles de género y sexo, que privilegian una forma de

masculinidad dentro del contexto escolar mientras marginalizan otras (Vidiella et al., 2010). Un ejemplo de esto podemos observarlo en el siguiente relato de un grupo de tres niños de educación inicial sentados juntos en una mesa durante una actividad en el salón de clases.

Cuando me acerco a saludarlos uno de ellos me enseña una pequeña cortada que tiene en la pierna y me explica que se cayó, inmediatamente dice “pero no lloré” y otro contesta “es que es macho”. Yo le pregunto “¿macho?”, “Sí, es macho y no llora si se cae; yo también me caí y no lloré”, responde su compañero. “Somos machos” me dice el niño con la herida en la pierna. Uno de ellos menciona el nombre de otro niño que está en otra mesa “él también se cayó y lloró, él no es macho”. Los tres niños ríen. (Fragmento de diario de campo)

A pesar de la gran influencia que la escuela y otras instituciones mencionadas anteriormente como la familia, la comunidad y los medios de comunicación) ejercen sobre la construcción de las feminidades y las masculinidades, es necesario reiterar que cada persona tiene la capacidad de determinar su acción social y la forma en cómo aceptan, cuestionan, resisten, rechazan o transforman los regímenes de género y los roles que se imponen a partir de estos. Para esto es necesario hablar sobre la agencia que niñas, niños y adolescentes tienen, y particularmente aquella que ejercen dentro de los contextos escolares.

### **“¿Es usted niño o niña? Pues entonces póngase en esta fila”: la agencia de niños y niñas en los contextos escolares**

Anteriormente mencioné cómo cada persona tiene la capacidad de actuar de forma individual dentro del contexto social, y cómo esta acción puede reflejar elecciones personales. Esto se conoce como *agencia*. Para definirlo de forma más precisa, este concepto se refiere a la capacidad socioculturalmente mediada de actuar (Ahearn, 2013), esto significa que todas las personas (sin importar edad, lugar de nacimiento,

sexo, género, condición social, etcétera), tenemos la capacidad de actuar dentro de las estructuras sociales y hacer frente a relaciones de poder, pero también significa que nuestras acciones siempre van a estar mediadas o influidas por esas mismas relaciones y estructuras.

Pese a lo anterior, cuando hablamos de agencia la mayor parte de estudios se refiere a la vida adulta (la acción de los adultos dentro del mundo social, y las posibilidades que estos tienen de producir cambios) y deja de lado lo infantil. Si bien el concepto de agencia hace evidente que todas las personas, sin importar si la edad, formamos parte y actuamos en el mundo social, la agencia de los infantes parte de una posición muy diferente que la de los adultos, ya que se encuentran en una relación de inferioridad dentro de las estructuras sociales y en cuanto a las relaciones de poder (Pávez-Soto y Sepúlveda-Kattan, 2019).

Entender esta posición de desigualdad es fundamental para comenzar a reconocer la agencia de los infantes. Anthony Giddens (1995) y Amartya Sen (1999) explicaron que la capacidad de agencia es parte de las oportunidades que las personas tenemos de ejercer nuestro poder y producir cambios en nuestro entorno, pero que estas oportunidades se pueden ver limitadas por condiciones económicas, políticas y sociales que restringen nuestra capacidad de agencia. En este sentido, los infantes se han definido tradicionalmente como “seres incompletos”, en comparación de un adulto que es considerado un individuo completo que sí tiene la capacidad de conocer, decidir y actuar en sus contextos (Pávez-Soto y Sepúlveda-Kattan, 2019).

Algunas investigadoras e investigadores, desde los estudios de la infancia (*child studies*), han mencionado que lo que realmente constituye una diferencia entre la adultez y la niñez son las diferencias físicas y biológicas (de edad, peso, talla, fuerza física, etcétera), que luego se naturalizan hacia el espacio social y generan posiciones sociales y de poder desiguales (Alanen, 1994). Ejemplos sobre cómo las diferencias físicas y biológicas se extienden hacia un plano social, provocando situaciones de desigualdad podemos encontrarlos no solo en la relación

generacional, sino también en la intersección de otras condiciones sociales como el género (diferencias entre hombres y mujeres), la raza (situaciones de racismo), la discapacidad, etcétera.

A diferencia de las concepciones tradicionales sobre las carencias y limitaciones de la infancia (individuos pasivos que solo reciben información y que no tienen la capacidad de reflexión y decisión), Mayall (2002) y Alanen (1994) explicaron que las personas durante la primera infancia demuestran constantemente un claro compromiso hacia la participación social, y que poseen los recursos para poder ser sujetos de acción y de reflexión. Más aún, las autoras hicieron un fuerte llamado de atención a considerar las perspectivas de los infantes en el orden social, ya que el permitir el acceso de las personas (cualquier persona) a la participación política y social promueve una mayor consideración de sus derechos. En este sentido, adultos y docentes estamos obligados a cuestionar nuestra propia posición jerárquica dentro del sistema social, y a utilizarla a favor de crear más espacios que fomenten la agencia de la infancia.

Para darnos más pistas sobre como comprender y promover la agencia de niños y niñas (y su relación con la construcción del género), Pávez-Soto y Sepúlveda-Kattan (2019) nos explicaron que podemos observarla en de tres procesos sociales: la socialización, el plano moral y la participación social.

El proceso de socialización implica ciertas imposiciones a los infantes con el objetivo de que se amolden al contexto social; esto se ve reflejado en los roles de género que se comienzan a imponer incluso desde antes del nacimiento, cuando se conoce el sexo del bebé. En cuanto a la construcción de la masculinidad, se espera que los niños aprendan desde pequeños ciertos roles dispuestos por los adultos sobre lo que es ser hombre. Por ejemplo, en México se dio a conocer una noticia de un niño que pidió a sus padres una cocina de juguete como regalo de cumpleaños, a lo que los padres le dijeron que una cocina era

un juguete para niñas, a lo que él niño respondió que él no quería ser niña, quería ser chef (Rangel, 2021).

De acuerdo con Corsaro (2011), el hecho de que niños y niñas lleven a cabo un proceso de socialización a partir de las reglas impuestas por los adultos, no significa que sean simples receptores, sino que realizan una reproducción interpretativa del mundo adulto, y esto generalmente lo llevan a cabo a partir del juego y de la interacción con otros infantes.

**Figura 23. Niños en el área de juegos libres de su escuela jugando a la cocina**



*Fuente: Autora*

Otro espacio donde los infantes ejercen agencia es en el plano moral. Ellos interactúan, pero también entablan negociaciones con otras personas a partir de sus propios deseos e intereses, reflexionan y deciden sobre lo que consideran bueno y malo. Mayall (2002) señaló que el hogar y el entorno familiar es un espacio primordial donde los infantes pueden ejercer su agencia moral, es decir, donde tienen la libertad de negociar con los adultos e influir en las decisiones que se tomen dentro del contexto familiar, sin embargo, eso no sucede en la escuela. Mayall explicó que las instituciones escolares son un espacio que más bien inhibe esta agencia moral porque su objetivo es tener normas

predefinidas que apliquen a niños y niñas por igual, lo que obstaculiza los procesos de negociación y subordina la agencia de estos a la autoridad del profesorado. Un ejemplo de esto se encuentra en esta interacción entre una docente y un niño en un centro de educación inicial:

La docente pide que se formen filas de niños y de niñas para realizar una actividad lúdica en el patio, las filas se forman, pero uno de los niños se pasa inmediatamente a la fila de las niñas junto a su mejor amiga, con la que normalmente juega en el recreo. La docente lo toma de la mano y lo pasa a la fila de niños mientras termina de organizar al resto de estudiantes, pero el niño inmediatamente vuelve a pasarse a la fila de niñas junto a su amiga. La docente lo vuelve a tomar de la mano y le pregunta “¿Usted es niño o niña?” a lo que él responde con un tono de voz bajo y ante la mirada de atención del resto de compañeros “niño”, “pues entonces pónganse en esta fila”, dice la docente. Ya en la cancha, la actividad lúdica se desarrolló de igual forma, niños y niñas separados. (Fragmento de diario de campo).

Finalmente, se encuentra la necesidad de fomentar la participación social de los infantes desde el contexto escolar. Varios estudios señalan que permitir la participación social de la primera infancia es reconocerles como sujetos de derecho, ya que se hace valer sus puntos de vista sobre asuntos de interés social que afectan sus vidas (Mayall, 2002). Sobre esto tenemos muchos ejemplos, pero mencionaré solo un evento bastante sonado en el 2017 sobre estudiantes del *Isca Academy* de la ciudad de Devon en Reino Unido, quienes decidieron protestar por la restricción en el uso de los uniformes a la que eran sometidos durante la época de más calor. En el código de vestimenta solo se permitía a los niños usar pantalón y no shorts, por lo que los niños decidieron protestar llevando la falda del colegio. Su protesta ocasionó una flexibilización en el código de vestimenta (Morris, 2017).

Como he mencionado anteriormente, hay muchos más ejemplos plasmados desde las investigaciones internacionales y desde las prácticas cotidianas en la escuela, donde podemos observar el desarrollo de regímenes de género y de prácticas masculinizantes, pero también

cómo niños (y niñas), ejercen su capacidad de agencia a pesar de tener una posición de subordinación con respecto al mundo adulto. Para concluir este capítulo, quisiera compartir algunas de las reflexiones ofrecidas desde las investigaciones internacionales sobre la construcción de masculinidades en la escuela. Entre ellas está la afirmación de que no existe un solo tipo de masculinidad, sino diferentes formas de “ser niño/ser hombre” y de hacer valer otras formas de masculinidad. Sin embargo, estas masculinidades están en constante “lucha” unas con otras, para posicionarse como un tipo de masculinidad dominante. En el contexto escolar se ha observado como los niños y adolescentes pueden generar actitudes de rechazo y resistencia contra prácticas de masculinidad hegemónica que enfatizan la competitividad, la agresividad y el desinterés por lo académico como cualidades esencialmente masculinas. De acuerdo con las investigaciones, estos niños y adolescentes podrían tener una comprensión más consciente y refinada de su vulnerabilidad y de la construcción de su resistencia frente a estas prácticas impuestas de masculinidad (Bhana Deenvia y Mayeza, 2016, 2019).

Por otra parte, las investigaciones también reconocen que el rechazar ciertas ideas y patrones de la masculinidad hegemónica por parte de infantes y adolescentes no implica necesariamente la construcción de una masculinidad totalmente inclusiva, justa e igualitaria (Bhana Deenvia y Mayeza, 2019). Estas investigaciones evidencian que existen ciertos límites que infantes y adolescentes deciden no cruzar (en mayor o menor medida), ya que esto implicaría perder aún más su estatus social y privilegios como varones, y estos límites se refieren a mantener una posición de superioridad frente a las niñas y de rechazar completamente otras formas de diversidad sexual, como la homosexualidad (Bartholomaeus, 2013; Bhana Deenvia y Mayeza, 2016; 2019; Connell, 2001; Msibi, 2012). Esto se ejemplifica claramente en otro estudio de Bhana Deenvia y Mayeza (2019) que evidencia cómo aquellos niños que muestran una masculinidad alternativa, porque han entablado relaciones de amistad con algunas niñas y juegan con ellas

(algo que va en contra de los ideales de masculinidad hegemónica), aún siguen considerando a las niñas y lo femenino como inferior. Esto se evidencia cuando uno de estos niños expresa: “todos saben que las niñas son débiles”, cuando se le pregunta sobre sus compañeras. En cuanto a la homosexualidad, ellos explican que hay distintos tipos de niños, y que tener amistad con niñas no significa ser gay. Para estos niños, la diferencia entre “llevarse con niñas” y “ser gay” está en la capacidad de pelear. A diferencia de los gays, ellos sí saben cómo pelear, aunque deciden no hacerlo y, además, no intentan ser como niñas.

En este sentido, tanto aquellos niños que buscan representar un ideal de masculinidad hegemónica como aquellos que resisten algunas de sus prácticas, siguen funcionando bajo un mismo sistema que subordina y discrimina todo aquello considerado como femenino. Las prácticas de otras masculinidades alternativas (no hegemónicas), combinan resistencia y búsqueda de la hegemonía, en este sentido, se insiste en la idea de que la construcción de la masculinidad es algo complejo, ya que niños, adolescentes, jóvenes y adultos pueden cuestionar y resistir ciertas prácticas de hegemonía mientras al mismo tiempo continúan reproduciendo otras, o como dijo Connell (2001), “aceptan la oferta” que la masculinidad hegemónica les ofrece.

Desde el contexto escolar tenemos la responsabilidad de reconocer y vigilar la influencia en las experiencias y vidas de niños, niñas y adolescentes a partir de nuestras propias prácticas y discursos como docentes. Uno de los retos más grandes que tenemos en nuestros espacios escolares es identificar y superar regímenes de género y patrones de masculinidad hegemónica que promuevan la reproducción del sexismo, la homofobia y la violencia de género; esto tiene que plantearse desde los niveles macro del sistema educativo, el diseño curricular; los niveles meso, la formación docente; y los niveles micro, las prácticas diarias en el aula.



## Referencias bibliográficas

- Ahearn, Laura. (2013). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.
- Alanen, Leena. (1994). Gender and generation: feminism and the “child question”. En Jens Qvortrup, Majartha. Bardy, Giovanni Sgrittay Helmut Wintersberger (Eds.), *Childhood matters. Social Theory, Practice and Politics* (pp. 27-42). European Centre Vienna.
- Bartholomaeus, Clare. (2013). Colluding with or challenging hegemonic masculinity? Examining Primary School Boys’ Plural Gender Practices. *Australian Feminist Studies*, 28(77), 279-293.
- Bhana, Deevia y Mayeza, Emmanuel. (2016). ‘We don’t play with gays, they’re not real boys...they can’t fight’: Hegemonic masculinity and (homophobic) violence in primary years of schooling. *International Journal of Educational Development*, 51, 36-42.
- Bhana, Deevia y Mayeza, Emmanuel. (2019). ‘Cheese boys’ resisting and negotiating violent hegemonic masculinity in primary school. *NORMA*, 4(1), 3-17.
- Bolívar, Antonio. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38.
- Ceballos, Marta. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: La importancia del ‘deber ser’ hombre. *Última década*, 36, 141-162.
- Connell, Raewyn. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171.
- Connell, Raewyn y Messerschmidt, James. (2005). Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender and Education*, 19 (6), 829-859.
- Corsaro, William. (2011). *The Sociology of Childhood*. 3er. ed. SAGE Pub.
- Delgado, Enrique. (2021). Aportes (posibles) del psicoanálisis lacaniano a la teorización feminista no esencialista. *Anthenea Digital*, 22(2), 1-21.
- Dietz, Gunther. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.

- Díez, Enrique. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98.
- Domínguez, Pablo y Wendt, Simon. (2015). Masculinities and the nation in the modern world. Between hegemony and marginalization. Palgrave Macmillan.
- Giddens, Anthony. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Gilmore, David. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Paidós.
- González Díez, Javier. (2020). Fabricar humanidad: procesos de antropopoesis, educación y diversidad cultural. En Luis D'aubeterre (Ed.). *Antropología para la Educación: Itinerarios epistemológicos y derivas interdisciplinarias* (pp. 157-182). UNAE. <https://n9.cl/yt3wq>
- Gurfinkel, Helena. (2012). *Masculinity studies: what is it, and why would a feminist care?* SIUE Women's studies program. <https://n9.cl/6igs9>
- Jociles, María, Franzé, Adela y Poveda, David. (2012). La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano. *Alteridades*, 22 (43), 63-78.
- Lamas, Martha. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7, 1-25.
- Mayall, Berry. (2002). *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives*. Open University Press.
- Morris, S. (22 de junio de 2017). Teenage boys wear skirts to school to protest against "no shorts" policy". <https://n9.cl/3h379>
- Msibi, Thabo. (2012). 'I'm used to it now': Experiences of homophobia among queer youth in South African schools. *Gender and Education*, 24(5), 515-533.
- OECD. (2014). *PISA: are boys and girls equally prepare for life?* OECD Publishing.
- Pávez-Soto, Iskra y Sepúlveda-Kattan, Natalia. (2019). Concepto de agencia en los estudios de la infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e infancias*, 3, 193-210.
- Poveda, David. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de la continuidad-discontinuidad familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17 (31), 1-17.

- Rangel, I. (13 de mayo de 2021). “No quiero ser niña, quiero ser chef”: niño pide cocinita de regalo a sus padres y se hace viral. <https://n9.cl/c43w7>
- Redlick, Madeleine. (2019). Traditional Gender Roles and Their Connections to Relational Uncertainty and Relational Satisfaction. *Psychology and Sexuality* 10 (1), 1-16.
- Rockwell, Elsie. (1997). De huellas, bardas y veredas. En Elsie Rockwell (Coord.). *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). Fondo de Cultura Económica.
- Scott, James. (1990). El género una categoría útil para el análisis histórico. En James Amelang y Mary Nash (Ed.), *Historia y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea* (pp. 265-302). Edición Alfons El Magnànim, Institució Valencina d'Estudis i Investigació.
- Sen, Amartya. (1999). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Vendré, Joan. (2002). La masculinidad en cuestión. Reflexiones desde la antropología. *Nueva Antropología*, 18(61), 31-52.
- Vidiella, Judith, Herraiz, Fernando, Hernández, Fernando y Sancho, Juana. (2010). Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. *Movimiento*, 16(4), 93-155.

