

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales



**MASCULINIDADES EN JUEGO: ANÁLISIS DEL SIGNIFICADO DE “SER HOMBRE” EN LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL DE NIÑOS INDÍGENAS Y NO INDÍGENAS DE UNA ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA EN SAN QUINTÍN, BAJA CALIFORNIA.**

**TESIS**

para obtener el grado de

**LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

**PRESENTA**

**VALERIA FUENTES SÁNCHEZ**

**DIRECTORA DE TESIS**

**DRA. IRMA DANIELA RENTERÍA DÍAZ**

Ensenada, B.C., México, abril de 2023.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y  
SOCIALES, CAMPUS ENSENADA.**

**“Masculinidades en juego: análisis del significado de “ser hombre” en la comunicación interpersonal de niños indígenas y no indígenas de una escuela primaria indígena en San Quintín, Baja California”**

TESIS

PARA CUBRIR LOS REQUISITOS NECESARIOS PARA OBTENER EL TÍTULO DE

**LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

PRESENTA

**VALERIA FUENTES SÁNCHEZ**

**MATRÍCULA: 350976**

A quien el Comité de Tesis autoriza el trabajo terminal y de acuerdo con el Art. 19 del R.G.E.P.E.P, emite los siguientes votos aprobatorios mediante rúbrica:

IRMA DANIELA RENTERÍA DÍAZ  
DIRECTORA

FERNANDO DE JESÚS DOMÍNGUEZ POZOS  
SINODAL

SHEILA DELHUMEAU RIVERA  
SINODAL

*“Por la Realización Plena del Ser”*

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Agradecimientos .....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>Resumen .....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>I. Planteamiento del problema .....</b>   | <b>8</b>  |
| 1.1 Pregunta de investigación.....   | 12        |
| 1.3. Objetivos específicos.....  | 12        |
| 1.4. Hipótesis.....  | 13        |
| <b>II. Estado del arte .....</b>   | <b>14</b> |
| 2.1. Transformaciones en roles de género y masculinidad a partir de prácticas en entornos de socialización primaria y la crianza. .... | 14        |
| 2.2. Configuración de la masculinidad en la infancia y adolescencia en espacios de interacción escolares. ....                         | 19        |
| 2.3. Construcción social del “ser hombre”, desde la infancia a la adultez, en contextos rurales-comunidades indígenas. ....            | 24        |
| <b>III. Marco teórico .....</b>  | <b>29</b> |
| 3.1. Sociología fenomenológica, lenguaje, intersubjetividad y socialización .....  | 29        |
| 3.2. Institucionalización y violencia simbólica. ....  | 34        |
| 3.3. Perspectiva de género.....  | 42        |
| <b>IV. Marco metodológico .....</b>  | <b>46</b> |
| 4.1. Tipo de investigación .....   | 46        |
| 4.2. Contexto de la investigación .....  | 46        |
| 4.2.1. Contexto del servicio indígena en Baja California.....  | 46        |
| 4.2.2. Contexto escolar.....   | 48        |
| 4.3. Población y muestra .....   | 48        |
| 4.4. Diseño metodológico.....  | 50        |
| 4.4.1. Enfoque etnográfico .....   | 50        |
| 4.5. Procedimiento .....   | 51        |
| 4.6. Operacionalización de conceptos .....   | 51        |
| 4.6.1. Diario de campo. Día 1. ....  | 53        |
| 4.6.2. Primer acercamiento.....  | 53        |
| 4.6.3. Diario de campo. Día 1. ....  | 54        |
| 4.7. Estrategia para inmersión.....  | 55        |
| 4.7.1 La negociación del rol de observador.....  | 57        |
| 4.7.2. Diario de Campo. Día 2.....   | 57        |
| 4.7.3. Diario de campo. Día 3. ....  | 58        |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.8. Grupo focal: La mitad de Juan .....  | 60        |
| <b>V. El modo enojado y otras expresiones de la masculinidad en la escuela.....</b>   | <b>64</b> |
| 5.1. Corporeidad, símbolos y presencia. Interacciones y socialización de los elementos<br>simbólicos en el espacio escolar..... | 64        |
| 5.2. Reafirmación del “yo” varón. Construcción del ser niño/ser hombre a través de la<br>comparación con las niñas.....         | 69        |
| 5.3. Interpretación del <i>modo enojado</i> a partir del interaccionismo simbólico. ....  | 74        |
| <b>VI. Conclusiones.....</b>  | <b>79</b> |
| <b>Referencias bibliográficas .....</b>   | <b>81</b> |
| <b>Anexos.....</b>  | <b>89</b> |

## Agradecimientos

Gracias a la Universidad Autónoma de Baja California y a todos y cada uno de los docentes que fueron parte fundamental de mi formación académica. Gracias a la entrega de las mujeres académicas que son inspiración para las alumnas y alumnos a través de su ejemplo en las aulas.

Gracias especiales a la Dra. Daniela Rentería por ser un ejemplo a seguir, por considerarme para el proyecto de *Otras Realidades*, me hizo ver *otra realidad* para mi formación académica; gracias por escuchar, interesarse y motivarme con la visión de este proyecto. Por hacerme ver que siempre hay algo que se puede analizar y dejarme ser sin soltarme de la mano, por sus sugerencias acertadas, por confiarme material que alguna vez utilizó para sus trabajos y por todo el apoyo para acceder a la escuela primaria. Espero que se haya llevado tanto conocimiento como yo. Agradezco a mi sínodo: al Dr. Fernando Domínguez por aceptar ser parte de esto, por confiarme su material y por enseñarnos más allá de su deber como docente y motivarnos a ser más observadores; a la Dra. Sheila Delhumeau por leerme, por la entrega que tiene hacia su profesión y por contribuir a la sociedad con su conocimiento y calidez y, por supuesto, ser parte de esa inspiración femenina.

A la Dra. Alejandra Rodríguez por sus palabras de aliento, escuchar de su voz que alguna vez tuvo las mismas inquietudes me inspira a seguir nutriéndome de conocimiento.

Agradezco a mi familia por estar ahí siempre, a mi mamá y mi papá por confiar en el proceso y nunca dudar de mí. Por hacerme la persona que soy, estoy aquí gracias a ustedes. A mis hermanas, Silvana y Natalia, por leerme y escucharme debatir conmigo misma y por ser motivación para seguir adelante y ser el mejor ejemplo para ustedes.

A mis amigos de la universidad y de la vida, Daniela, Dana, Luis, Lorena, Daniel, Esteban, Alex, Ivana, José Daniel, Eduardo, Isaac y Anna Karen, por darme un grupo en quien confiar. A Israel por estar al tanto y ser un apoyo emocional. A David por siempre preguntarme por la tesis y darme ánimos. A Caro por su entusiasmo con el proyecto y todo el cariño, por llegar inesperadamente a acompañarme en este camino y entender el sentimiento.

Finalmente, gracias a la primaria Francisco González Bocanegra por permitirme entrar y ser parte de su cotidianidad, al profesor Jacinto por confiarme a sus estudiantes. Gracias a los niños por su calidez y confianza, sin ellos este proyecto y todo el aprendizaje no hubiera sido posible.

Les quiero y les aprecio.

## **Resumen**

La presente investigación tiene por objetivo analizar el sentido de las acciones y elementos simbólicos que conforman el *ser hombre* en las interacciones sociales y vida cotidiana de niños varones indígenas y no indígenas al interior de un contexto escolar indígena e intercultural de una escuela primaria intercultural bilingüe de San Quintín, Baja California. A través de la metodología cualitativa y particularmente, desde la perspectiva de la sociología fenomenológica, se recabaron datos a través de la observación participante en el entorno escolar, donde se observaron los elementos del fenómeno de la construcción del ser hombre en niños varones, así como también se realizó un grupo focal conformado por 9 niños varones de quinto grado de primaria. Durante el trabajo de campo se recuperaron las nociones relacionadas al *ser hombre* o *ser niño* a partir de lo observado en sus interacciones escolares, su propia voz y experiencias, lo cual nos permite dimensionar la reproducción de una masculinidad hegemónica y las fisuras de la misma.

**Palabras clave:** *masculinidades, interacción escolar, socialización, niñez.*

## I. Planteamiento del problema

En esta investigación planteo la comunicación como una vía para comprender la construcción de la forma de ser hombre, o formalmente hablando, la masculinidad. Una cualidad que no solo determina biológicamente quién es un hombre, sino que se ha convertido en un fenómeno sociocultural que se mantiene en una constante construcción a través de las interacciones sociales humanas y que son mediadas, claro, por hombres y mujeres.

En principio, me referiré a la masculinidad como las formas de ser hombre o la configuración del ser hombre, ya que para efectos de este trabajo, la información recabada en relación al sexo (hombre y mujer) nos servirá para el establecimiento de una *masculinidad* en un contexto específico; no obstante, en este apartado expondré el porqué me interesó observar la conformación del ser hombre en niños de primaria y a la vez reunir los elementos necesarios para pensar en esto como una o, si es el caso, variadas manifestaciones de la masculinidad, entendida como “un ideal o un juego de normas sociales prescriptivas, simbólicamente representadas, una parte crucial de la textura de muchas actividades rutinarias sociales mundanas y disciplinarias” (Wetherell y Edley en De Martino, 2013, pág.289).

Para comprender esto, debemos hacer una revisión sobre el concepto de *género* desde una perspectiva, antes que social, histórica. A lo largo de las últimas décadas, la historiografía de las mujeres se ha preocupado por conocer el origen y las razones de la subordinación femenina, es decir, aquello que mantiene una hegemonía masculina imperante y que si bien, gracias a grandes figuras que lo problematizan, discuten y fungen como agentes de cambio, ésta sólo ha podido ser debilitada mas no erradicada. Así, la concepción de una dimensión que fuera más allá de la sexualidad, “el género, hace visibles las formas concretas, múltiples y variables de la experiencia, valores, costumbres y tradiciones, de las actividades y representaciones sociales de los hombres y de las mujeres” (García, 2016, pág.5). De esta manera, García (2016) describe el género como un dispositivo que sirve para demostrar que el sexo puede ser separado de su esencia y estar a disposición de la construcción social que a la vez se sostiene por normas, signos, símbolos, emociones, comportamientos y roles que son reproducidos, impuestos e incluso transformados, que es lo que aquí me interesa señalar,

la permanencia, reproducción casi automatizada de los anteriores elementos o, por el otro lado, la metamorfosis del género masculino y femenino.

La problematización de la perspectiva de género radica no en las diferencias sexuales y sociales de los individuos, sino en las repercusiones que tienen dichas diferencias en la vida social de hombres y mujeres, y las condiciones a las que son sometidos. El objetivo de esta investigación es conocer, observar y analizar cómo se están construyendo los varones, es decir las infancias que recién se incorporan a un mundo lleno de símbolos, signos, significados y por supuesto, interpretaciones, sin embargo, considero necesario para el planteamiento del problema dar una mirada a aquellas inquietudes y observaciones en mi entorno que me llevaron a pensar en esto.

En otras palabras, y casi como una línea del tiempo, mirar los cimientos que tenemos *ahora* para reflexionar sobre un posible futuro, a la vez que evocamos y cuestionamos desde nuestra propia experiencia de vida, como hombres y mujeres capaces de reflexionar y comprender, el porqué de lo que vivimos en nuestros contextos.

Ahora bien, si pensamos en la masculinidad hegemónica como un elemento de la cotidianidad que es problematizado desde diversas esferas de la vida social (un *efecto*) habría que pensar también las causas de dicho efecto. Invito a pensar en la masculinidad hegemónica como un fenómeno variable sostenido por las sociedades, donde la máxima es imponer el comportamiento masculino y, por tanto, reproducirlo manteniendo un orden en las relaciones de sexo/género. El carácter dominante del conjunto de actitudes, valores y acciones que se le atribuyen al sexo masculino se han convertido en un *deber ser* para todo hombre, que aún con variaciones, es un fenómeno globalizado que va más allá de simples interacciones entre hombres y mujeres, sino que se ha introducido en las situaciones sociales y las historias particulares de cada individuo, la vida cotidiana (Piña, 1998), trastoca la esfera pública, la vida privada, el ámbito doméstico e institucional. Esto conlleva a que se den condiciones de desigualdad, control y poder. Para Arce (2006), el poder del hombre sobre la mujer se da por una imposición que es socialmente mostrada como natural y que es, por algunas mujeres, asumida pasivamente y por otras, aceptada con agrado; sin embargo, puede ser de su desconocimiento que esto implica una violación a sus derechos y garantías individuales y que atenta contra la dignidad humana.

En este sentido, Bourdieu propone la *violencia simbólica*, entendida como “...el sometimiento de unos sujetos respecto de otros, a través del proceso de socialización que permite naturalizar las relaciones de poder” (López, 2015, pág.3), y que es también descrita por Reguillo (2021) como una violencia capaz de legitimar multiplicidad de significados a través de su inscripción en la dinámica social. Su carácter imperceptible que se encuentra detrás de las formas de actuar en las relaciones simbólicas de los sujetos es lo que la convierte en una de las principales guías para construir esta investigación.

López (2015) destaca la importancia de las relaciones simbólicas sobre el cuerpo de los sujetos sociales que se da a través de la socialización. Además, formula que la violencia contra las mujeres debe ser vista desde un contexto de desigualdad sustantiva y material, y ser analizada como parte de una sociedad patriarcal en la que el *deber ser* es dividido entre hombres y mujeres a los que se les atribuyen roles y estereotipos que dan una justificación a la perpetración de hechos violentos en mayor o menor grado.

Es por esta razón que surge la necesidad de pensar en la comunicación como una herramienta que cimienta las bases para la configuración del género y, por lo tanto, de sus implicaciones en una sociedad en común. Asimismo, resalto aquí la importancia de entender dicha configuración como un fenómeno que sufre alteraciones según el espacio social del que se hable, incluso encontrándose en un *mismo* espacio territorial, como es el caso de la dicotomía urbano/rural. Estas expresiones implican, además del distanciamiento físico, distancias no medibles, distancias socioculturales que marcan diferencias en las formas de relacionarse que también deben ser estudiadas como fenómenos hegemónicos de igual magnitud a lo tradicionalmente conocido.

Por lo que se refiere al estudio de este fenómeno en una etapa temprana de la vida humana, dicha inquietud me surge a partir de mi participación como becaria en el proyecto de investigación “Otras realidades de la educación indígena. Baja California: grupos nativos, indígenas migrantes, no indígenas y retornados internacionales”, en el cual tuve un acercamiento indirecto con las experiencias y prácticas docentes, las problemáticas que enfrentan siendo parte del sistema educativo indígena y los retos que enfrentan como una comunidad conformada por personas indígenas y no indígenas. A partir de esto, y pensando en los intereses que desarrollé a lo largo de mi formación académica como comunicóloga, la cuestión de problemáticas relacionadas con el género y las interacciones sociales, despertaron

una inquietud por conocer cómo se manifiesta esto en la infancia, especialmente en el ámbito escolar por este reciente acercamiento a conocer las dinámicas en el salón, y más enriquecedor aún el poder obtener información de un contexto ajeno a mi cotidianidad, cruzado por el advenimiento de la emergencia sanitaria por COVID-19, que no sólo nos envió a todos a resguardarnos en casa, sino que representó un cambio en la forma de relacionarnos y conocer el mundo.

De esta manera, la aproximación al proyecto fue la pieza clave para observar un problema generalizado (las cuestiones que giran en torno a la perspectiva de género) en un espacio en el que ya había un acercamiento previo. Ahora bien, la decisión de poner sobre la mesa la o las masculinidades a fin de analizarla desde la infancia es debido a una constante reflexión sobre la violencia de género que se vive en el contexto nacional y que es considerada también una crisis a nivel mundial, las estadísticas de violencia van en aumento en lugar de disminuir a pesar de los intentos por construir una sociedad igualitaria y equitativa, por lo que planteé pensar en la raíz de las causas en lugar de los efectos. Pensar en una sociedad patriarcal con problemas de violencia me llevó a pensar quién es quien *normalmente* ejerce dicha violencia, en cualquiera de sus múltiples expresiones, y qué o quién es aquello que lo está ocasionando (las causas) y en qué manera. El hombre, antes que ser un hombre es un niño, porque, así como la mujer no nace mujer, sino que llega a serlo, igual sucede con el hombre.

En este sentido, me propongo trabajar con esta etapa de la vida del individuo, la infancia, denominada como “el periodo del desarrollo donde la dependencia de los adultos para satisfacer las necesidades físicas y psicológicas es casi total” (Padua, 2006, pág.180), yendo desde la confrontación de eventos y experiencias al aprendizaje de motivos, valores y conductas complejas, es entonces cuando a partir de los 2 años el niño comienza a caminar y a comunicarse a través del habla; entre los 3 y 5 años de edad establece y afirma sus procesos cognitivos que se reflejan en un mejor manejo de las habilidades de lenguaje, coordinación sensorial, motora, pensamiento simbólico, además de los aprendizajes sociales que le dan independencia de sus cuidadores (tradicionalmente, madre y padre) y desarrollo de habilidades que le permitirán asistir a una institución escolar (Padua, 2006). Sin restar importancia a los primeros años de vida, lo que me interesa es observar y analizar la influencia de lo anterior en el contexto escolar.

Así, me centro en aquellas narrativas que se conforman en la Escuela Primaria Bilingüe “Francisco González Bocanegra”. La importancia de estudiar el significado de las formas de ser hombre o las formas en que se configura el hombre en este contexto social específico radica en que son escasos los estudios que abordan esta problemática y sus efectos, estudiados desde las interacciones simbólicas.

Estudiar el significado de la masculinidad desde la comunicación me permite acercarme a comprender el contexto social de una escuela indígena e intercultural donde se construye una idea hegemónica de “ser hombre” alimentada por las reglas, los símbolos y las interacciones sociales que se intercambian en ese espacio social instaurando un orden simbólico a partir del cual niños indígenas y no indígenas se relacionan entre sí, y con sus profesores. Con este conocimiento se abre la posibilidad de intervenir y proponer estrategias que abonen para la construcción de comunidades con una mayor variedad de expresiones de la masculinidad en las nuevas generaciones.

### **1.1 Pregunta de investigación**

¿Cómo configuran y socializan la idea de “ser hombre” los niños indígenas y no indígenas en sus interacciones sociales cotidianas al interior de un contexto escolar indígena e intercultural?

### **1.2. Objetivo general**

Analizar el sentido de las acciones y elementos simbólicos que conforman el ser hombre en las interacciones sociales y vida cotidiana de niños varones indígenas y no indígenas al interior de un contexto escolar indígena e intercultural.

### **1.3. Objetivos específicos**

- Describir los símbolos (vestimenta, uso del cabello, expresiones lingüísticas, corporales y juegos) asociados al significado del género masculino y femenino de los niños indígenas y no indígenas en un entorno escolar intercultural.
- Observar las prácticas sociales y discurso de los niños y niñas en la interacción social simbólica en el espacio escolar.

- Identificar las formas de reproducción de la masculinidad hegemónica, capacidad de negociación simbólica, su ampliación, transformación y/o ruptura sobre el significado del género masculino en los niños indígenas y no indígenas.

#### **1.4. Hipótesis**

La hipótesis de esta investigación es que los niños varones indígenas y no indígenas apprehenden la noción de ser hombre a partir de los comportamientos, actitudes, acciones y discursos presentes en su entorno familiar; dicha noción se vuelve un elemento *incanjeable* dentro de su entorno familiar en la socialización primaria; sin embargo, existe la posibilidad de ampliar o transformar la noción primaria a partir de las relaciones simbólicas y sociales establecidas en la socialización secundaria, específicamente en el espacio escolar donde interactúan con sus pares, sus profesores y otros actores de una comunidad altamente diversa en términos de etnicidad. Cabe destacar que, para esta hipótesis, las diferentes nociones de masculinidad que los niños configuran no son necesariamente parte de aquello que ahora se define como *nuevas masculinidades positivas*, las que explica Boscán (2008) como manifestaciones de la masculinidad que tienen un carácter anti-sexista y anti-homofóbico.

## **II. Estado del arte**

Siguiendo con el planteamiento del problema, en este apartado presento una revisión sobre las investigaciones consultadas con el fin de dar a conocer el estudio del fenómeno de la masculinidad desde diferentes perspectivas y contextos. Para la búsqueda de estudios se estableció un periodo de divulgación de 10 años, que comprende del año 2011 a 2021, con la excepción de algunos estudios del año en curso. Las investigaciones son pertenecientes a autores de países de habla hispana de América Latina y Europa, con el propósito de rescatar una visión más completa del fenómeno de la construcción de la masculinidad que no sólo se centre en el contexto nacional.

De esta manera expongo los estudios empíricos donde se analizan conceptos como la construcción de la identidad de género, dinámicas de socialización, nuevas masculinidades, socialización primaria y secundaria, entre otros diferenciadores que ayudaron a reunir estudios similares para el determinar líneas de investigación que orienten la pregunta y objetivos de este trabajo. Establecí tres puntos principales para comprender el estudio de este fenómeno: primero, los roles de género y su relación con la masculinidad durante la etapa de socialización primaria; segundo, los elementos configuradores de la masculinidad durante la infancia y adolescencia en el entorno escolar; y tercero, la construcción del ser hombre, desde la etapa de la niñez a la adultez en el entorno rural, es decir, la configuración desde el establecimiento de elementos de la máquina simbólica, a la producción de los mismo y su posterior reproducción.

### **2.1. Transformaciones en roles de género y masculinidad a partir de prácticas en entornos de socialización primaria y la crianza.**

De los cuatro estudios que abarcan este eje temático se despliegan dos clasificaciones, la primera, donde se analizan las nuevas formas de la construcción de la masculinidad a través de la transformación de las prácticas de crianza en el entorno familiar y por otro lado, la segunda sobre la recuperación de la experiencia subjetiva de lo masculino en hombres.

El primer estudio es el trabajo de tesis de Flores y Valle (2016), en el que se señala que los hombres pasan de tener una configuración de prácticas sociales masculinas hegemónicas a un proceso de aprendizaje del consenso con la pareja, siendo parte de éste, la

concientización sobre el daño que puede ocasionar un ambiente familiar violento en la vida de pareja y la crianza de los hijos. En el estudio se evidencian dos posturas derivadas de las experiencias vividas en la infancia de padres y madres: infancias caracterizadas por un buen trato, afecto, comprensión y paciencia por parte de los padres y por el otro, infancias caracterizadas por violencia.

En relación con la segunda postura, rescato las consecuencias identificadas por los mismos sujetos: repercusión en la formación de la propia familia, tanto en la vida con sus cónyuges como en el trato y las prácticas de crianza con sus hijos, siendo conscientes de los efectos del desarrollo emocional y escolar de sus hijos, y anotando incluso la práctica de la violencia como algo *anormal* en la relación de pareja.

Desde otra perspectiva, Bonelli (2019) presenta el proceso de expresión, reproducción, transformación y transmisión de formas de ser hombre y formas de ser mujer que niños y niñas internalizan dentro del contexto familiar, dicho de otra manera, el desarrollo de los hijos en función de un proceso de individuación en la etapa de socialización primaria, en el que padres o significantes se convierten en un modelo a seguir en cuestión de roles y actitudes, para formar una *entidad reflejada*. Es el proceso de la conformación del *self* (González; Lagarde en Bonelli, 2019) en que los niños toman las bases para la construcción de su identidad de género.

Desde el exterior, este fenómeno es analizado por los roles que se le confieren a padres y madres en el ámbito familiar; los estereotipos de género de los padres en relación con los atributos psicosociales deseables en hombres y mujeres; las características psicosociales que los padres atribuyen a los hijos e hijas según su propia perspectiva del género a través de los actos del habla (*performance*); así como también estas perspectivas reproducidas en las actividades lúdicas de los niños y niñas y su asociación con los roles estereotipados según su género, de lo que se reveló que gran parte de los padres inculcan una crianza basada en una responsabilidad equitativa en cuanto a las tareas del hogar pero ésta no se miraba reflejada en la práctica familiar puesto que esta colaboración entre ambos sexos se ve permeada por las distinciones genéricas, donde la responsabilidad del ejercicio de las prácticas domésticas (a excepción de algunas, como reparaciones en casa) recae sobre la mujer, mientras que la participación del hombre es vista como una *ayuda* y no como un deber (Bonelli, 2019). Del mismo modo, en la práctica de la crianza de los hijos, el hombre también

interviene de manera significativa, mas no igual que la mujer. Los padres reconocen cualidades de la mujer indicando la pervivencia de los referentes atribuidos a cada género, otorgándole a la mujer el rol de madre y viendo la participación propia como una *colaboración* en la tarea de la crianza.

En la siguiente dimensión, la autora analiza prácticas y actitudes en ambos géneros apoyándose de la propuesta de Ortega (en Bonelli, 2019, pág.12) donde los ejes se dividen en: cuerpo, capacidades intelectuales, dimensión afectiva y emocional, comunicación interpersonal y agrega una más denominada *actuación en la esfera erótica*. En la nueva categoría incluida, Bonelli (2019) señala lo que plantea Rosenberg en cuanto a que la identidad de la mujer desde la estructura patriarcal se ve constituida principalmente por las relaciones amorosas que establece, siendo esta tendencia vista como “ser para otros”, porque la mujer es movida por la familia o poder del amor, mientras que el hombre, en este sentido funciona por las relaciones de poder o el poder económico y el “ser para sí” (Bonelli, 2019).

En un último análisis se encuentra que aunque en las otras dimensiones parecía haber cambios en los estereotipos tradicionalmente atribuidos a hombres y mujeres en cuestión de cualidades, prácticas o roles, puesto que tanto padres como madres son críticos respecto a que las demostraciones de afecto, la sociabilidad, sensibilidad y otros aspectos corresponden a ambos géneros pero esto no parece visualizarse en las actividades de socialización de los niños y niñas, principalmente en los juegos, ya que esta es la forma en que interactúa con otros iguales que están en la construcción de su realidad social y contraponen las formas en que conciben el mundo, las reglas, normas y también su posición en el mismo.

En el tercer estudio, Ospina (2020), devela cambios en las estructuras familiares y otras alternativas de cuidado que llevan a una ruptura del ejercicio de la paternidad y la maternidad tradicional involucrando a otras figuras masculinas del entorno familiar. Dado que habitualmente se le atribuye el rol de madre a la mujer, se convierte en la cuidadora y se encarga mayoritariamente del cuidado y la educación, lo que el autor llama una *feminización del cuidado*, que termina de limitar al hombre en la acción de proponer nuevas formas de ejercer el cuidado donde se vea *afectivamente involucrado*. Se estructura el estudio en tres partes: 1) las nuevas configuraciones del cuidado materno y paterno, 2) el sentido de cuidado masculino visibilizado en nuevas formas de atención hacia los hijos y 3) procesos de cuidado, nuevas formas de vida en familia, significados y sentidos. Se evidencian nuevas formas de

cuidado y una consciencia por parte de los hombres al ejercer su paternidad, comprendiendo que esta no debe ser igual al de las mujeres para ser considerado valioso, sino que pueden paternar a partir de acciones como brindar momentos de calidad, repercutiendo positivamente en las condiciones de bienestar, salud, hábitos y las formas de relacionarse con los otros de los hijos.

Para esto, se identifican dos formas de interacción en la dinámica familiar, la participación directa y la participación indirecta, siendo el ejemplo dado anteriormente el que atiende a la participación directa y la indirecta, siendo entendida como un interacción que es dada en diferentes entornos donde el hijo y en este caso, el hombre, no pueden verse físicamente pero la/el responsable o cuidador/a hace uso de herramientas que le permiten mantener el contacto o fortalecer el vínculo, porque el padre se enfrenta a sí mismo por la ausencia de su hijo, buscando así tener algún tipo de contacto con él, aportando al hijo ese elemento necesario para su desarrollo en la sociedad (Ospina, 2020).

Por su parte, se hace el señalamiento de que la presencia masculina en el cuidado de los hijos se da más por cuestiones sociales, como una norma que atender por la presión de la sociedad, sin embargo, en el estudio encuentro que los resultados indican la existencia de interés real por dar una sensación de seguridad y confianza en el trato con los hijos ya que se busca establecer un vínculo como el que se tiene con la madre, es decir, se ejerce una paternidad para el bienestar familiar y no por obligación.

En el último estudio encontrado bajo este eje de análisis (Pérez, Giraldo y Muñoz, 2021), se sostiene que es relativamente reciente el cuestionamiento de la configuración de la masculinidad que busca identificar los significados y prácticas que comprenden el cambio de lo tradicional a lo alternativo. De esta manera, Pérez *et. al.* (2021), afirman que el patriarcado ha penetrado la vida cotidiana hasta llegar a la estructura que le da forma a la sociedad, donde entran aspectos como los roles de género, la división sexual del trabajo y cómo se relacionan entre sí los pares, en espacios de socialización como la escuela y lo que nos compete en este eje, el entorno familiar y la crianza. Partiendo de esto, se rescataron algunos testimonios de padres y madres de familia obtenidos de entrevistas y grupos de discusión en el que destacaron categorías descriptivas como: crianza, paternidad, género, masculinidades alternativas y discursos sociales. De esto se obtuvo que la infancia es una etapa decisiva para que los niños aprendan qué prácticas hacen al hombre y también al padre, es decir, por un

lado, ser hombre implica desenvolverse en el ámbito público y a ejercer como figura autoritaria en diferentes escenarios pero a su vez se enseña cómo se hace un buen padre, qué acciones y cualidades lo distinguen, como el brindar una estabilidad económica a su hogar, darles protección, proveer para necesidades básicas y a grandes rasgos, ser quien guíe a la familia. En este estudio no se indaga mucho en cómo se configura la figura de la niña en su camino a ser mujer y madre de familia pero algunos padres comparten cómo es la *mujer útil*.

Respecto a esto, se marca una responsabilidad social considerablemente mayor para los hijos varones que para las niñas porque el hombre debe aprender a ser una figura que se distinga y que imponga, se les delega una autoridad que está relacionada con cualidades morales, pues de él se espera que sea bueno, buen padre, buen hombre, que haga el bien y mantenga el bienestar en donde se encuentre, que pueda dirigir, que sea autónomo y los demás se sientan seguros bajo su yugo; de otra manera, de la mujer no se espera que sea buena, su bondad es dirigida a un sentido utilitario o de servicio para los demás, como un medio para que el hombre pueda salir a cumplir con su función sin quedar desatendido él y los hijos/as, la mujer hace la comida, labores del hogar, cuida de los hijos (u otra persona que requiera de su cuidado, como adultos de la tercera edad, en el caso de las familias extensas) y su crianza. Por supuesto, tanto hombres como mujeres tienen funciones por cumplir y cualidades que adquirir, pero esto recae más sobre unos que otros.

Aun así, en el discurso de los padres, se vislumbra un cambio en las formas de significar los roles masculinos cuando los hombres tienen hijas, ya que cambia su perspectiva respecto al género femenino cuando se trata de su crianza, no quieren que crezcan en ambientes donde se vean desfavorecidas ni quieren, por su parte, seguir reproduciendo estas prácticas, pues reconocen que es toda una organización social a la que deben enfrentarse. El criar a los hijos se convierte en un motor motivacional para superarse y ser mejores personalmente y en su relación con los demás.

En el marco de esta pervivencia de prácticas patriarcales y transformaciones que llevan a una nueva mirada de la idea de ser hombre traducidas como masculinidades *alternativas, emergentes o positivas*, existe el temor masculino de perder esa autoridad, de verse igual a la *otra*, socialmente hablando, pues esto implicaría la pérdida de privilegios y por lo tanto de su estatus.

El progresivo empoderamiento de las mujeres en la esfera pública, gracias a trabajar y estudiar fuera del hogar, es visto por algunos varones como una amenaza, en tanto ha llevado a algunas mujeres a cuestionar la noción de mujer “útil”, afín a la lógica patriarcal. (Pérez *et. al.*, 2021, pág.8)

Del conjunto de trabajos revisados en esta primera clasificación, se destacan algunos elementos para la explicación del fenómeno del significado de ser hombre que adquieren los niños en la crianza en casa por los padres. De esto, rescato que los padres identifican las prácticas patriarcales que definieron su formación en su infancia y que existe una conciencia de la transmisión de estos a sus hijos en los propios métodos de crianza, a la vez que reconocen las prácticas que resultan negativas para el desarrollo de los hijos e hijas; y que los padres están haciendo un cambio en las formas de paternar tradicionales, modificando las maneras de relacionarse con sus hijos en lo afectivo.

A partir de los resultados presentados y por las experiencias compartidas por los entrevistados en los estudios, me propongo identificar la medida en que los niños y niñas se identifican a sí mismos con estas prácticas de crianza que son inculcadas por los padres.

## **2.2. Configuración de la masculinidad en la infancia y adolescencia en espacios de interacción escolares.**

El espacio escolar en el que se desarrollan los niños y niñas o adolescentes funge como un contexto de socialización en el que aprenden, desaprenden o complementan las normas y valores transmitidos por sus padres o figuras de autoridad. La educación en México, siguiendo el perfil político del Estado, tiene una dimensión cultural con peso en la conformación de la identidad, proceso en el que sucede la conceptualización de la masculinidad, la cual en su estudio, Solís y Martínez (2018), analizan desde las relaciones generacionales, prácticas corporales, percepción de la homosexualidad y el vínculo entre escuela y familia con la percepción y elaboración de la masculinidad como elemento central. Las autoras (Solís y Martínez, 2018) resaltan la importancia cultural que tiene la educación ya que, más allá de brindar conocimientos científicos y cívicos, la escuela implica un espacio donde se aprehenden o interiorizan formas culturales sobre la conformación y relacionamiento de los géneros masculino y femenino.

En la revisión que se hace de los libros de la asignatura de Formación Cívica y Ética de tercer año de secundaria se rescató de su contenido que las diferencias de género son las causas para la inequidad entre hombres y mujeres, especialmente representando un obstáculo en la vida democrática de las mujeres en el acceso a beneficios sociales y que si bien existe un reconocimiento de la inequidad social esta no es concebida como un hecho manifestado en los espacios educativos; de esto rescato para mi estudio, la revisión del material que brinda la escuela a los alumnos como libros de textos o guías de trabajo que tengan relación con la educación cívica y formación ciudadana.

En cuanto a los resultados de la *masculinidad y generaciones*, se percibe una diferencia entre los conocimientos y las formas de pensar y actuar de los alumnos a diferencia personas adultas, de esta manera, las formas de ser hombre no solo se configuran entre iguales, es decir de adolescente a adolescente, sino que precisamente estas diferencias que identifican suponen un camino a seguir en su proceso de convertirse en adulto; para las *masculinidades y cuerpo*, se señala que “los estudiantes construyen y reproducen la diferencia y la desigualdad cultural a partir de la simbolización de elementos sexuales biológicos” (Solís y Martínez, 2018, pp. 141-142), es en esta etapa educativa en la que los y las adolescentes comienzan a reconocer las diferencias sexuales y estas toman un carácter simbólico en el que reconocen que, por ejemplo, las mujeres, por ser mujeres, tienen más problemas o dificultades y que incluso pueden correr peligro, por lo que “la dinámica escolar contribuye a inculcar el sistema de prestigio heterosexual” (Solís y Martínez, 2018, pág. 142).

De manera directa, la escuela se encarga de establecer una determinada apariencia para alumnos y alumnas, como la falda para las estudiantes y pantalón para los estudiantes, haciendo revisiones constantes para asegurarse del cumplimiento de la estética escolar institucional, que trastoca la dimensión meramente biológica al moldear las formas en que son presentados los cuerpos fuera de los atributos físicos a una dimensión simbólica donde estos adquieren significados y una dicotomía: dominante y dominado.

En cuanto a la masculinidad y la homosexualidad, se visibiliza una marcada diferencia en el trato de los estudiantes hacia estudiantes varones que se identifican a sí mismos como homosexuales o incluso a aquellos que no encajan con las formas de masculinidad hegemónica, ejercen actitudes discriminatorias y violentas que resultan en la

exclusión de estos estudiantes; por su parte, para las estudiantes no representa una dificultad relacionarse con estudiantes homosexuales pero reconocen las condiciones por las que pasan sus compañeros y que puede llegar a *marcarlos* psicológicamente.

Por otro lado, se sostiene que aquellas prácticas y pensamientos relacionados a cada género y que se consideran propios para cada uno tiene puntos en los que se encuentran similitudes o diferencias que refutan lo aprendido; sin embargo, el carácter disciplinante que tiene cada una de las instituciones sobre el cuerpo de “hombre” y “mujer” permanece. Los hombres tienen la libertad de hacer lo que quieran, porque *a nadie le importa*, en cambio, con las mujeres hay que tener cuidado, tienen que tener más límites en su actuar porque sus actos podrían tener consecuencias, como un embarazo.

Por su parte, Barbero (2017) propone una reflexión interseccional entre la homofobia y la conformación de la masculinidad en el ámbito educativo español y parte de la premisa de que el acoso escolar se da por: a) cuestiones corporales y relacionadas con los estereotipos de belleza que no son cumplidos por los y las estudiantes y b) las identidades o atributos que se oponen al sistema sexo-género. Plantea que la homofobia funciona como un dispositivo de control, regulador del comportamiento de los y las estudiantes dentro del entorno escolar pero no precisamente aludiendo a la homofobia como un odio o rechazo a personas pertenecientes a la comunidad LGBT, sino que está dirigido a personas que se expresen diferente a lo que dicta el sistema sexo-género.

Es decir, si un niño adolescente presenta síntomas de lo diferente a lo heteronormado, como interés hacia objetos propiamente femeninos, actitudes, comportamientos, ademanes, incluso por cuestiones que no son decisiones propias como características corpóreas. Se hace una normalización de la violencia, como el acoso escolar, que se legitima a través de actos casi imperceptibles con sustento en la biología social bajo el argumento de que *la violencia es “natural” en los hombres* (Connell; Kaufman; en Barbero, 2017). Para el autor, es por esto mismo que el hombre y el niño tienen ese temor a ser vistos como débiles y en una posición de vulnerabilidad para el señalamiento del otro.

Bajo esta misma línea del análisis de los espacios escolares en intersección con la homofobia, ubico dos estudios, primero el trabajo de Sánchez *et. al.* (2020), donde el discurso de los niños respecto a determinadas prácticas deportivas se establece como un dispositivo de la masculinidad hegemónica con la función de identificar masculinidades alternativas y

establecer feminidades, viendo este fenómeno como algo que no solo atañe al sexo masculino.

De dicho estudio, recupero que los niños construyen su identidad basándose en el sentido y significado del fútbol. Ser buenos en el deporte les adjudica atributos positivos que son identificados por sus mismos compañeros, entre ellos la popularidad, fuerza física, competitividad y agresividad; de otra manera, los niños y niñas que no atienden a estas pautas “masculinizantes” en el deporte son vistos como inútiles, lentos y se solidifican en insultos hacia compañeros y compañeras, por lo que, en el campo de juego, estos niños toman un rol alternativo, pasivo y secundario (Sánchez, Rodríguez y García, 2020) e incluso de desinterés por la práctica ya que no son tomados en cuenta ni respetados al igual que los jugadores más destacados. Sin embargo, encuentro que al igual que la masculinidad, la feminidad también se encuentra cuestionada cuando una niña tiene un comportamiento considerado transgresor para su género, como interesarse por los deportes y más aún si es buena en ellos y denota dedicación, entonces se les considera raras, poco femeninas o lesbianas, independientemente de su orientación sexual, ésta es asumida en automático.

En este sentido, en Sabuco *et. al.* (2013), en la inserción de la sexualidad en la infancia se identifican procesos de control y biopoder con los que se enfrentan los docentes que intentan introducir alternativas de socialización más igualitarias entre los y las alumnas, dado que dichos procesos no son algo que se aprenda en la infancia o la adolescencia, es una enseñanza desde el nacimiento, hay “identificaciones, prácticas y conductas que fuerzan a la correspondencia binaria [...] es evidente que el sexismo y la homofobia no aparecen en el momento de la elección sexual” (Sabuco *et. al.*, 2013, pág.142).

Además de esto, se identifican algunas de las características o atributos deseables para cada uno de los géneros que ya se han revisado en otros autores (Bonelli, 2019; Pérez, Giraldo y Muñoz, 2021; Sánchez, Rodríguez y García, 2020), como que a los varones se les educa para tener una presencia pública, carencia de muestras de afecto, muestra de sus logros y hombría, mientras que a las mujeres se les educa para permanecer en lo privado, y al igual que los varones tienen una represión, en este caso es de su autonomía y aspiraciones personales pues debe entregarse en la infancia a no pensar en su bienestar a futuro, sino como alguien que debe prepararse para servir, ser una *mujer útil* (Pérez *et. al.*, 2021) y en la adultez a preocuparse por el bienestar de su familia (la pareja y los hijos).

Por otra parte, de acuerdo con las autoras y que coincide con los anteriores trabajos que destacan en este eje analítico, es que la violencia, tanto física como simbólica, ayuda a perpetuar la dominación masculina sobre la femenina en las relaciones. Es por esto que la homofobia es un fenómeno común que sucede en los espacios escolares, pues los niños varones se apoyan de otros iguales, especialmente de aquellos que responden a estas necesidades viriles, es decir, los que destacan por participar en los deportes y ser buenos en ellos, que son competitivos y fuertes.

Recordando lo señalado por la biología social (Sabuco *et. al.*, 2013), se describe como una construcción social dada a través de un proceso esencialista, en el que derivan de la naturaleza misma y es un mero reflejo de la *esencia* masculina y femenina de hombre y mujer, respectivamente. De manera que, la homofobia surge como una respuesta para quienes no atienden esta supuesta *esencia* de la naturaleza e inserta un miedo en ambos, varón y mujer: para los primeros, el temor de no ser lo suficientemente “hombres”, por tener comportamientos *típicamente* femeninos y la implicación de violencia ejercida contra ellos por esto, porque sufren de una doble desvalorización, la primera por el rechazo de sus iguales; la segunda por el rechazo de otros como consecuencia de la primera, ya que difícilmente se va a rechazar a alguien que ha sido previamente aceptado por sus iguales y a lo que agregaría un tercer nivel a esta desvalorización: el rechazo a sí mismos. Para las mujeres, el miedo estriba en deber atender comportamientos femeninos, de no ser así, serán señaladas como masculinas o el equivalente a ser “poca mujer”, como con los hombres.

Con estos tres estudios concluyo que dentro del sistema de sexo-género, en el entorno escolar, se genera un medidor de masculinidad, donde entran elementos como la valentía, la agresividad, la destreza, la fuerza y por supuesto la resistencia a un ambiente de violencia física y verbal, donde insultos como “marica”, “gay”, “afeminado” o “nena” pueden ser términos utilizados para humillar e inferiorizar y como señala Barbero (2017), discursos con una contradicción interna, puesto que también se utilizan entre los amigos. Respecto a esto, también cabe señalar que dichas acciones por parte de los niños o jóvenes, son diferentes cuando están solos que cuando están en grupo con otros iguales, por lo que la presión por estar expuestos al rechazo y burlas viene de un grupo dominante y no de uno solo (Lomas en Sabuco *et. al.*, 2013).

Más allá de ser una práctica inofensiva entre niños o adolescentes, configura desde la homofobia una masculinidad que rechaza otros tipos de masculinidades diferentes a lo normativo, a lo tradicional y socialmente aceptado. De aquí que el papel del docente sea de importancia para la configuración de las identidades en la infancia, pues es él quien se encarga de regular o desregular este medidor masculinizante, de señalar o ignorar el discurso discriminatorio.

### **2.3. Construcción social del “ser hombre”, desde la infancia a la adultez, en contextos rurales-comunidades indígenas.**

Las formas y expresiones de ser hombre y mujer se diversifican en las diferentes comunidades indígenas de México debido a las múltiples manifestaciones culturales, por lo cual, Rendón y Salguero (2022) exponen algunas de las formas de construcción de ser hombre, como la provisión en el hogar como factor determinante de su masculinidad, otras comunidades en las que es un conjunto de aspectos relacionados con la sexualidad, matrimonio, vida en pareja, corporeidad, trabajo, conocimiento sobre agricultura, cargos comunitarios, honor, la organización familiar y por supuesto la comunitaria (Pérez, 2010; López, 2010; Hernández, 2013 en Rendón y Salguero, 2022), ya que dentro de la comunidad es de especial importancia cómo es visto tanto el hombre como la mujer ante los ojos de los demás integrantes, el hombre se forma con el modelo que tiene en la figura paterna pero también en función de los otros hombres de la comunidad.

El ser hombre, hablando de una construcción social, se separa de la cuestión del sexo biológico, pues su construcción requiere de ciertas etapas por las que debe pasar el niño que está por convertirse en hombre: primero, deben demostrar por sí mismos un interés por involucrarse en las tareas del hogar, en el caso de los varones, las actividades agrícolas, en primera instancia, estas actividades son *ayudas* que permite que el niño conozca lo que debe saber y hacer un hombre de la comunidad. Este interés debe surgir naturalmente en el niño y no se le debe obligar a hacer actividades porque implican grados de dificultad, posteriormente, esas actividades por curiosidad e interés se van convirtiendo en pequeñas consignas para el niño, que si bien siguen sin ser obligatorias, ya implica cierta responsabilidad, y cuando el padre considera que el niño está listo para ser un trabajador, se lo encarga a un compadre para que él evalúe las habilidades aprendidas por su a su hijo, de

esta manera, el varón entra a esta etapa en la que ya es visto por la comunidad y la misma comienza a juzgar sus habilidades y conocimientos porque se trata de un *saber-hacer*. Otros atributos para ser considerado un *verdadero hombre* es: ser y demostrar ser trabajador, ya que la siguiente consigna para el joven varón es formalizar una vida en pareja y unirse en matrimonio, de no ser así, hasta ese momento, deberá hacerse cargo de su padre y su madre, todo esto implica cierta responsabilidad y es bien visto por la comunidad, sin embargo existe un máximo grado, la mayordomía, donde se reafirma su hombría pues esto lo posiciona como una autoridad moral y modelo de masculinidad para los más jóvenes (Rendón y Salguero, 2022). El hombre en la comunidad indígena, independientemente de las diferencias culturales entre pueblos, se construye a través de valores que atienden al bienestar del núcleo familiar y que a su vez lo posicionan socialmente como buen o mal hombre, pero siempre atendiendo al bien y subsistencia de la comunidad.

Por su parte, Pérez (2020) parte de una concepción generalizada del género (hábitos, roles y corporeidad), destacando que en algunas comunidades indígenas existen más de dos categorías para el género en cuanto a organización social. Bajo la premisa de que el género forma parte de la identidad del individuo, en una comunidad étnica, este proceso de conformación del individuo se ve permeado por la cosmovisión de su pueblo o comunidad y es por esto que, el concepto de *masculinidad* como tal no existe en su lengua materna ya que las categorías de “masculino” y “femenino” son categorías genéricas, mientras que “hombre” y “mujer” atienden al sexo y los órganos sexuales (Rendón y Salguero, 2022), por lo que es planteado como una identidad diversa y no hegemónica (Pérez, 2020) que no sigue un proceso lineal en el que crece, aprende sus actividades y tiene una familia. En este transcurrir de la configuración de la masculinidad, los varones tienen actividades que varían de las formas de ser hombre, no solo de la sociedad occidental, sino de otras comunidades o pueblos indígenas.

Al hablar de cosmovisiones, se entienden complejas formas de ver la vida y la realidad, por lo tanto, de las maneras de actuar de cada uno, sin embargo, siguen presentes rasgos propios de la masculinidad hegemónica; autores como Connell (en Salvador, 2019) expresan que la masculinidad tiene su punto de partida en el análisis cultural por ser un concepto relativamente reciente, de aquí que no exista el término o una traducción directa en lenguas originarias, pero sí de “ser hombre”. De esta manera, Pérez (2020) afirma que en

comunidades indígenas el género se construye a través del rito, como un conjunto de elementos, y por los hábitos de cada individuo, como los lingüísticos, corpóreos y autoperceptivos.

Por esto mismo, sucede que, en algunas comunidades, las identidades de género no se reconocen socialmente, incluso las niegan, pero hay también otros donde además de ser reconocidas y aceptadas, sobrepasan el binarismo de género de la sociedad occidental. Con esto, Pérez (2020) introduce el tercer género, los muxes, como un concepto preexistente a categorías de la modernidad como homosexual, bisexual y trans; para esto, considero que más que apuntar a una orientación sexual, como la homosexualidad o bisexualidad, hay que remitirlo a sus orígenes como construcción sociocultural de los cuerpos y separarlo de la relación que tiene el individuo con los otros, es decir, se centra en su expresión identitaria, por lo que puedo decir que el tercer género que surge en las comunidades étnicas, es asociado con lo que en la sociedad occidental conceptualizan como género fluido o género no binario, entendido como los mismos términos lo indican, personas que fluyen entre los diferentes elementos asociados a los géneros base, masculino y femenino. Así, los muxes, se configuran a partir de elementos propios de la feminidad adaptados a las actividades y roles de su medio.

Cabe resaltar que los individuos del tercer género son hombres y esta identidad está influenciada principalmente por el matriarcado, por esto que los muxes sean solo de algunas comunidades, en las que impera el papel de la mujer en las actividades económicas y culturales.

En el último estudio consultado, Pacheco (2018), señala que no se puede hablar de la adolescencia indígena rural, se trata de una diversidad de procesos que difícilmente se pueden encasillar en uno solo como algo lineal. De esta manera, lo describe como el momento en el que los y las jóvenes adquieren un lugar en su comunidad; a la mujer le espera la maternidad y otras funciones asociadas con ella que dependen de las habilidades y su carácter; por otro lado, los hombres, al igual que en otros estudios revisados, se suman a las actividades de la comunidad y comienzan a asumir compromisos. A diferencia de los adolescentes mestizos, este cambio de infante a adolescente no es caracterizado por cambios biológicos y psicológicos, sino por la socialidad y la participación que tienen en la comunidad, aunque todo esto varía según la región y la cultura. Las actividades asignadas tanto para hombres como para mujeres tienen el objetivo de la sobrevivencia del grupo, por consiguiente, se

puede decir que al varón se le asocia con actividades de destreza y a la mujer de reproducción (por ejemplo, de los alimentos y lo antes mencionado, la maternidad).

En este estudio encuentro algunos puntos importantes que coinciden con lo descrito por Salguero (2022), como que a los niños no se le asignan actividades agrícolas que los superen sus capacidades físicas, es un aumento gradual en las actividades que les permitirán realizarlas sin la supervisión adulta y lo mismo sucede con las niñas, comienzan a ayudar en casa y a realizar tareas de cada vez mayor complejidad. También una manera de marcar esta transición es integrando a los adolescentes a actividades comunitarias, pues las ceremonias marcan estos ciclos de transición. En el caso de la mujer, los rasgos biológicos marcan su transición, especialmente por su menarca, ya que eso las convierte en mujeres aptas para la concepción, lo que conlleva a otros roles.

#### **2.4. Recapitulación**

De los estudios revisados para esta línea de investigación, se destaca la importante influencia de la herencia cultural de valores, tradiciones y formas de vida que los niños y niñas de comunidades indígenas reproducen en el entorno escolar. Atribuyendo esto al hecho de que los niños aprehenden, en primera instancia, el mundo de sus contemporáneos y con ello sus concepciones de la vida, un elemento importante que considero necesario destacar es que las principales figuras de autoridad que enseñan y transmiten el mundo de vida a los niños, son personas que pertenecen a diversos *órdenes étnicos* y a pesar de encontrarse en un entorno intercultural, ellos conservan *sus formas de vida*, por lo tanto los niños salen de su entorno de socialización primaria y se encuentran no solo con el mundo social objetivo dado por su familia lleno de símbolos nuevos por aprender, sino también con otros individuos con mundos sociales objetivos por socializar que pueden oponerse o contradecir lo que han aprendido en casa.

A partir de esto, cabe resaltar que en las comunidades indígenas, tienen una fuerte influencia del modelo masculino del hombre occidental en cuanto a características como la fortaleza, presencia pública, valentía y honorabilidad, resalto que el nivel educativo no es un elemento que destaque en la configuración de niños a hombres y de niñas a mujeres en entornos rurales, se habla de niños que ayudan en las tareas del campo o casa desde temprana edad pero no de que, por ejemplo, concluir sus estudios de secundaria, preparatoria o

universidad, sea un atributo deseable. Sus aspiraciones, en el caso de los varones, trascienden a ser un ejemplo de hombre a seguir, pero por cuestiones como las anteriormente mencionadas en este apartado.

Es un hecho que se habla no solo de una forma de ser hombre, sino múltiples formas de ejercer la masculinidad con matices producidos por factores como la cultura, temporalidad y espacialidad, migración, educación, interacción con otros individuos pero impregnadas por el poder de las instituciones. Tomando esto en cuenta, conviene indagar en la subjetividad de los niños, conocer y comprender la capacidad agencial que tienen cuando se relacionan con otros contemporáneos en el espacio escolar y enfrentan otros mundos, otras ideas y la medida en que las imposiciones limitan o anulan su capacidad de acción.

Con esto concluyo que la masculinidad es sin duda una variable dependiente que se ve influenciada por la estructura social de las comunidades indígenas y que puede variar en gran medida de la idea de ser hombre tradicional. En la revisión de estudios referentes a la construcción social del ser hombre en comunidades indígenas en contextos rurales, observé que en los diferentes resultados y de la propia voz de los participantes, la masculinidad como concepto de la sociedad contemporánea está alejada de ser una norma para las comunidades étnicas, que por un lado, son parte de la sociedad pero a la vez se mantienen al margen, estableciendo las nociones del hombre ideal, aunque, sí coinciden en muchas de estas características que son deseables no solo en hombres, sino también en mujeres.

### **III. Marco teórico**

El objetivo de este capítulo es presentar la construcción teórica conceptual a partir de la cual se analizaron las interacciones sociales y simbólicas identificadas en las prácticas escolares de los niños varones que les convierte en el otro diferente a las niñas. En este sentido, las Ciencias de la Comunicación toman tres caminos: los medios; desde la configuración de nuevas realidades estructurales; y las relaciones interpersonales (Rizo, 2009).

Esta investigación se enmarca en el estudio de la comunicación interpersonal, cuyo abordaje de análisis se construye de forma interdisciplinaria a través de las aportaciones conceptuales de la sociología fenomenológica, psicología social y antropología social. Se analizan conceptos como la intersubjetividad, los niveles de socialización primaria y secundaria, interacciones simbólicas, así como la institucionalización de dichas interacciones y la capacidad agencial de los individuos en calidad de agentes.

Para este estudio, me interesa explorar y analizar conceptos como la intersubjetividad, los niveles de socialización primaria y secundaria para exponer algunas cuestiones que si bien no son expresadas como tal, resaltan por su carácter limitante para el desarrollo de los individuos. Éste, a pesar de ser un proceso *dado* por la vida cotidiana y la aprehensión de ella, conviene analizarlo para identificar las disidencias que se dan y que tienen un impacto en la socialización de los individuos en espacios específicos.

#### **3.1. Sociología fenomenológica, lenguaje, intersubjetividad y socialización**

Antes de adentrarnos en una mirada fenomenológica para la construcción de la realidad social, es necesario revisar el concepto de la sociología comprensiva a partir de la propuesta del sociólogo Max Weber, que surge para la práctica de una ciencia que estudie la vida a través de la comprensión del contexto y sus elementos con cargas culturales que adquieren un significado, al igual que estudiar el porqué de dichos significados a lo largo de la historia (Vasilachis en Burgardt, 2004). Weber sienta las bases referenciales de las sociologías interpretativas, entre ellas: el interaccionismo simbólico, sociologías de la vida cotidiana, sociologías de la situación y la sociología fenomenológica. Siendo la sociología fenomenológica y el interaccionismo simbólico algunas de las bases teóricas de este estudio.

El sociólogo Alfred Schütz, considerado uno de los grandes representantes de la sociología fenomenológica, toma como referentes a autores como Husserl, Bergson y al propio Weber para completar la metodología de análisis del mundo social que hace Weber. Cuando los elementos de éste parecían estar en su máxima reducción, él encuentra que los fenómenos sociales se tornan más complejos. Con la fenomenología, el autor profundiza en conocer las relaciones entre el *yo* y el *otro*, la acción y el acto, el momento en que se da el reconocimiento de otro ser humano como una persona y cuando vivencia directamente a los congéneres y sus propias vivencias.

Describe el objeto de estudio de la fenomenología de la acción social como *el ser humano que mira al mundo desde una actitud natural* (Schütz, 1993, pág.128). De esta manera, Rizo (2005) explica que la fenomenología se centra en la necesidad de comprender la realidad, desde el aquí y el ahora, donde se identifican los elementos de significación. Así, la interpretación de los significados del mundo toma relevancia, al igual que las acciones e interacciones de los sujetos sociales.

Para la existencia de interacciones sociales y por lo tanto, la atribución de significados a estas mismas, es fundamental la existencia de la comunicación entre los individuos, misma que solo es posible a través del lenguaje. En el interaccionismo simbólico, el lenguaje está compuesto por un sistema de símbolos, las palabras, que son el medio para significar las cosas que nos rodean. Todo aquello que podemos ver, como los objetos materiales, lo que podemos percibir a través de los actos y las palabras que escuchamos al entablar una relación con alguien existe y tiene sentido para nosotros porque podemos describirlo a través de palabras (Rizo en Vargas, 2013). Para los interaccionistas, esta es una característica de los individuos, poder traer su subjetividad a la discursividad. En consecuencia, la Teoría de la acción comunicativa define la acción comunicativa como “la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal” (pág.124), de manera que la interpretación, bajo la mirada teórica de Habermas (1999), implica una negociación de definiciones propensas a un cambio en el que el lenguaje verbal y/o extraverbal juegan un papel importante; para esto y desde la perspectiva de Blumer (en Tomasini, 2010), es parecido a lo que él denomina: la *acción significativamente orientada* y la cual explica a partir de tres premisas fundamentales:

a) el ser humano da significado a las cosas y orienta sus actos en función de éste, b) es a través de la interacción social con el u otros de donde surge este significado y c) el proceso interpretativo del ser humano es manipulado, modificado o transformado conforme interactúa con los otros y las cosas en el exterior. (pág. 6)

La intersubjetividad es uno de los conceptos clave para comprender el significado de las acciones del individuo en interacción con otros. Alfred Schütz (1993) afirma que, por sí mismo, el individuo actúa de forma significativa, es decir, sin necesidad de estar implicado en una situación social; sin embargo, al entrar en una relación social, estas acciones adquieren un significado más complejo, el de un “tú”.

Para Weber, no todo contacto que implique a más de un individuo es necesariamente social, debe haber algo más que el reconocimiento del otro ser humano frente al *yo* para que tenga un carácter social, una conducta o comportamiento que haga entrar al otro en conciencia de que debe actuar en consecuencia (Schütz, 1993). Para llegar a comprender la intersubjetividad, es necesario mirar a la acción y el acto, que definiría como las unidades mínimas de la interacción social. La acción, entendida como una conducta que lleva un significado subjetivo, Weber explica que “puede ser manifiesta o puramente interna o subjetiva; puede consistir en intervenir positivamente en una situación, o en abstenerse deliberadamente de hacerlo, o prestar aquiescencia pasiva a esa situación” (Schütz, 1993, pág.45), de ahí que sea una conducta intencionada.

Schütz hace una reflexión a partir del punto de vista de Weber en la que expone que la acción en sí no es social solo por tener un significado, sino que se vuelve significativa socialmente cuando hay un *alter ego* u otro *tú*, *otro* al que esté dirigida pero esto no es suficiente para que se vuelva social, al menos no solo por la mera existencia de otro individuo en un mismo espacio, sino hasta que esa acción intencionada surge como una respuesta para el comportamiento del otro o como consecuencia de su presencia por alguna u otra razón; por su parte, el acto es una acción ya consumada y se desliga de un actor específico, esta puede ser anónima (Schütz, 1993), al contrario de la acción que está constituida por vivencias concienzudas de una persona.

Siendo el aquí y ahora la parte fundamental a observar para la comprensión del mundo y de las interacciones entre los sujetos sociales, Schütz hace la categorización de los sujetos

con los que se interactúa de forma inmediata e indirecta, los predecesores, contemporáneos y los sucesores; sin embargo, se centra en los contemporáneos porque hay una coexistencia y simultaneidad temporal, que permite comprender las acciones del otro. Dentro de esta categorización surge la subcategoría de los congéneres, con quienes no solo se comparte una temporalidad, sino que se les vivencia directamente a ellos y sus vivencias.

La experiencia directa se alcanza cuando el sujeto identifica al otro, está consciente de la presencia de su persona y de su cuerpo como un medio para la manifestación de su conciencia íntima, a esto se le llama *orientación-tú*, en el caso de que dicha experiencia directa sea vivenciada por ambos participantes en la relación cara a cara, es decir, que sea recíproca, a esta se le llamará *relación-nosotros*. Para Schütz (1993), al momento del encuentro ya hay un repositorio de conocimiento previo que nos permite interpretar hábitos, lenguaje, los motivos-para, motivos-porque, y es aquí donde también se va desarrollando un esquema interpretativo para la persona a medida que se le conoce. Es importante anotar que en la relación cara a cara los individuos tienen un mismo ambiente, tanto físico como social, así puede constituir un solo mundo que les sea común e intersubjetivo.

Para ello, a manera de resumir este proceso *invisible* en el que participa más de una persona, Rizo (2005) define la intersubjetividad a partir de lo subjetivo, entendido como la *conciencia* que se tiene a partir del propio punto de vista sobre el mundo vida y una vez que este es compartido colectivamente, entonces entra en juego un proceso intersubjetivo a través del cual esa conciencia es compartida con los otros como los conocimientos que se tienen sobre el mundo de la vida.

El pragmatismo influyó significativamente en la obra del filósofo George Mead, uno de los representantes del interaccionismo simbólico. Algunas de las premisas de esta perspectiva filosófica es que la verdadera realidad se crea activamente a medida que actuamos dentro y fuera del mundo; las personas toman, o bien, recuerdan del mundo aquello que les ha sido útil y es de ahí de donde basan sus conocimientos.

Por su parte, Tomasini (2010) define la socialización como “una categoría privilegiada para explicar y comprender la producción del individuo social y ha aludido de manera especial al proceso de *adquisición de las reglas* que habilitan la participación en la vida socio-comunitaria” (pág.2). En este sentido, a partir de la intersubjetividad se desarrollan diferentes niveles analíticos para aplicar en la acción cotidiana de las relaciones.

De otra forma, Marín (1986), describe que el proceso de socialización está compuesto por dos mecanismos: el aprendizaje y la interiorización del otro y la realidad. El aprendizaje es cuando el individuo adquiere reflejos, hábitos y actitudes que son incorporados en su organismo y en su psique para orientar su conducta. Así, éste es realizado a través de la repetición, la imitación, la aplicación de recompensas y castigos, ensayos y errores. El autor también señala que, para comprender el aprendizaje, debe contemplarse tanto la herencia (biología), como el medio social en el que se desenvuelve (el ambiente) y la interacción que hay entre ellos. En cuanto a la interiorización de la realidad, se refiere al momento en que el individuo interpreta un acontecimiento objetivo que tiene un significado subjetivo para el otro y que, por lo tanto, también adquiere un significado subjetivo para él mismo. El individuo deja de ser ajeno y comienza a observar la presencia del otro y la influencia que ésta tiene sobre sus acciones, da otra perspectiva de su entorno y se expone a un cambio en sus intenciones, convirtiéndose así en un ser funcional para la sociedad, Marín (1986) señala que “el niño, por ser en esta etapa cuando tiene sus primeras interacciones, se hace humano a través del lenguaje” (pág. 359).

Mead, por su parte, se oponía a la visión de que el humano es un ser inerte y solamente reacciona a los estímulos de su entorno, por lo que junto a Dewey, propone la idea de la acción autorregulada, que considera al ser humano como alguien con sensibilidad y que tiene actividad, determinada por su entorno pero también por las condiciones de su propio organismo que hace la interpretación de símbolos que le indican diversas posibles reacciones y las consecuencias de cada una hacia los estímulos materiales del exterior (Tomasini, 2010).

En otro orden de ideas, un factor importante dentro de estos procesos intersubjetivos es la imaginación, las ideas personales que creamos en nuestra mente sobre las personas y las cosas que percibimos, es de ahí de donde nacen nuestras intenciones. Por ser meramente representaciones mentales surge la pregunta: ¿es lo imaginario real? Cooley (2005) hace una serie de explicaciones en cuanto a las asociaciones de lo corpóreo, el cuerpo de carne y hueso, con los aspectos mental y moral y cómo confundimos, de manera poco consciente, lo que vemos con lo que percibimos de una persona y a su vez cómo esto nos integra como sociedad. De manera que la imaginación juega un papel importante al momento del proceso intersubjetivo, las ideas imaginativas que tenemos sobre los otros son las que crean una

realidad. Estas acciones, que se convierten en actos una vez ejecutados con las que nos permiten seguir creando imaginaciones y motivos

Es la imaginación la que permite crear motivaciones para ejecutar acciones, que a la vista del otro son actos que se vuelven significativos para ellos, y nos convierten a nosotros en seres simbólicos. Ahora, Cooley (2005) plantea la corporeidad como un elemento del que se puede prescindir para hablar de un impacto social, afirma que no es necesario tener, por ejemplo, frente a nosotros a personajes históricos que han trascendido por sus ideas y que nos siguen afectando en pensamiento y conducta, en el plano social siguen siendo seres sociales aun cuando no se encuentren en nuestra temporalidad y espacialidad.

Esto lo vemos en los tres mundos de Schütz, nuestros predecesores alteran nuestro presente, especialmente en los primeros años, quizás de manera más indirecta ya que un niño no va a pensar que su bisabuela no querría que se comporte de determinada manera, pero es a través de las interpretaciones de su madre o su padre que los llevarán a prohibirle o ponerle restricciones, o quizás alentarle a hacer algo que por voluntad propia, como padres, no querrían para su hijo pero lo hacen porque es un antecedente familiar, de sus predecesores.

En cuanto a las ideas personales que se construyen a partir de las ideas mentales que se tienen sobre el otro, Cooley (2005) explica que aquello que es peculiar o característico en una persona, en cuanto a cualidades intangibles, no es exclusivo de ella, sino que eso mismo puede ser encontrado en otra persona y provocarnos un mismo sentimiento. Pongamos por caso algunos de los resultados consultados en los estudios sobre las formas de *ser hombre* en comunidades indígenas, donde elementos como la valentía, fuerza, destreza y presencia pública vuelven a un hombre de la comunidad en alguien respetable; es decir, sus contemporáneos encuentran determinado conjunto de características en hombres a quienes respetan y dicho respeto influye en las motivaciones de cada uno en su interacción.

### **3.2. Institucionalización y violencia simbólica.**

Otra de las teorías a desarrollar en este apartado teórico para una mejor comprensión de algunos de los conceptos anteriormente descritos es la Teoría de la estructuración, en la que se retoma la *acción*, *significado* y se integra a estos la *estructura*. Giddens (2006) busca trascender en cuanto al sujeto de la sociología comprensiva, y el objeto social del funcionalismo y el estructuralismo, más bien busca las prácticas sociales dadas en un

determinado espacio y tiempo. El elemento de la recursividad de las actividades humanas sociales permite que los actores sociales (antes *individuos, sujetos, seres humanos*) reproduzcan actividades, y que también como agentes, están encargados de reproducir las mismas condiciones que posibilitan llevar a cabo las actividades. Entonces, el individuo es actor en tanto tiene la capacidad de obrar y el actor es un agente en tanto tiene la capacidad de producir cambios en la vida social. De manera que el acto y acción son propios del actor; por su parte, la agencia, ya no el agente, se refiere a la capacidad del sujeto social de transformar sus propias condiciones de vida, tiene la capacidad de desplegar poderes causales e incluso influir sobre el poder de otros (Giddens en Guzmán, 2018).

Antes de adentrarme en la teoría de la estructuración, es pertinente recordar que la sociología comprensiva, como explica Weber, debe querer comprender interpretativamente la acción social y explicar las causas y efectos de las motivaciones que conllevan acciones individuales que son significativas y objeto de interpretación por otros (Gros, 2017). Por consiguiente, para llegar a una descripción de las actividades humanas, es necesario partir de un punto de vista hermenéutico que permita conocer lo que hay detrás de cada actividad (Giddens, 2006) que conforma el *lebenswelt*, retomando la sociología fenomenológica (de Husserl y desarrollado posteriormente por Schütz, Berger y Luckmann) o *las formas de vida*, como lo expresa Giddens. Asimismo, sostiene que se da una *reflexividad*, entendida como “carácter registrado del fluir corriente de una vida social por parte de los agentes sociales en la medida que las prácticas son continuas” (Giddens, 2006, pág. 41).

Como parte de la idea de la estructuración, Giddens afirma que la reflexividad lleva a una racionalización y, en consecuencia, una motivación de la acción, vistos como un conjunto de procesos propios de la conducta humana rutinaria. Considero importante resaltar el hecho de que dichas acciones se convierten en una rutina y dado que las acciones implican una racionalización del comportamiento propio en relación a otras personas que se encuentran en nuestro entorno, dichos registros que se hacen en un cierto espacio y temporalidad, que a su vez implican una historicidad, para Giddens (2006) se hace un registro del escenario en el que se dio la interacción y son almacenados en un *saber mutuo* adquirido por la práctica de los agentes con otros actores, de alguna manera, descrito por el autor como un proceso separado de la conciencia del actor, y hace aquí la separación entre la conciencia discursiva, entendida como aquella que puede ser racionalizada y explicada verbalmente por

el agente; y por otro lado, la conciencia práctica, es decir, aquello que se realiza de manera automatizada. Cabe resaltar el hecho de que la reflexividad abarca desde las actividades propias hasta las de los demás y también aspectos del espacio y tiempo en el que se encuentran.

En cuanto a las motivaciones, Giddens (2006) hace la observación de que éstas son raramente el motor principal de la acción, se darían entonces cuando el agente se encuentra fuera de su rutina y hace también la diferenciación entre intenciones o razones de sus acciones y los motivos. De esta manera, se introduce la intencionalidad que el individuo pone en sus conductas y se le ve como alguien con la capacidad de hacer pero también de darle una dirección a ese hacer y reflexiona sobre las acciones intencionadas y no intencionadas, dado que en ocasiones, algunos sucesos que se presentan son consecuencia de acciones de otros pero quienes terminan por concretar un cierto propósito es otra persona o podría pasar que una persona hizo algo sin ninguna intención pero esa acción llevó a determinada consecuencia, a lo que el autor llama *efecto de composición* y define como el resultado de una sumación de actos.

Esto lo veo reflejado en la masculinidad como fenómeno, por ejemplo, quizás no es la intención de los padres criar a un niño que al crecer como hombre será violento, pero esto es resultado de una suma de exigencias para el niño, como imponer autoridad a través del uso de la fuerza física o insultos y humillaciones que, claro, esto tampoco tiene que ser intencional por parte de los padres como ordenarles “ve y sé violento con los demás”. Lo anterior es aclarado de la siguiente manera:

[...] mientras más alejadas en tiempo y espacio estén las consecuencias de un acto del contexto original del acto, menos probable será que esas consecuencias hayan sido intencionales; pero desde luego, esto se ve influido tanto por el alcance del saber que los actores poseen, como por el poder que son capaces de movilizar. (Giddens, 2006, pág.48)

En otras palabras, un agente deja de ser un agente al momento de perder su aptitud para producir una diferencia en su entorno, es decir, el poder de transformar algo que estaba en un estado a otro. Esto se relaciona regularmente con lo que se ha definido como intención pero el poder también ha sido definido por otros autores estructuralistas y funcionalistas

(Foucault y Parsons) y es justamente esa dualidad la que nos permite hacer un análisis más profundo de las relaciones interpersonales; por un lado, observar los actos de actores conducidos por motivaciones personales y por el otro, “el poder como una movilización de influencia propia de las instituciones de la sociedad” (Giddens, 2006, pág. 52).

Ahora bien, la concepción de la sociedad como una realidad de dos dimensiones, objetiva y subjetiva, puede entenderse a través de tres fases: la externalización; la objetivación; y la internalización, el momento en que el individuo aprehende un acontecimiento cargado de significado, entendido como la externalización de un acontecimiento subjetivado de otro individuo, que en este proceso, el otro que recibe la información lo internaliza y por lo tanto, también lo subjetiviza. Esta última fase, por darle un orden, es quizás la que más consideración tiene en este trabajo. Con lo anterior, es importante señalar que estas etapas no siguen una cronología ni mucho menos obedecen a etapas en la vida de las personas, más bien forman parte de un continuo proceso dialéctico en el que estamos todos inmersos.

Explican Berger y Luckmann (2006) que el individuo no nace miembro de una sociedad como tal, pero sí nace con una disposición a la socialidad y de ser inserto en ella a través del proceso dialéctico, anteriormente explicado. “El individuo *asume* (entendido esto como una capacidad inherente al humano) el mundo en el que vive, que es habitado por otros y ya que es asumido por el individuo y que se ve viviendo en él y se apropia del mundo como suyo, este puede ser modificado o recreado” (pág. 163).

Aunque cabe resaltar que las interpretaciones no deben ser necesariamente las mismas entre dos individuos que se comunican. En una situación social, un individuo B, que recibe información de un individuo A, no necesariamente tiene que interpretar aquel significado que A quiere comunicarle, y aquí es donde entra la internalización, que se separa de las posibles significaciones subjetivas.

Berger y Luckmann denominan este grado de comprensión del individuo sobre el mundo como socialización, definida como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (2006, pág.164). De esta manera, dan lugar al primer acercamiento del individuo con la sociedad: la socialización primaria. Es aquí cuando el niño llega a convertirse en un miembro de ella, *asumiendo* el mundo social de las personas de su núcleo familiar como propio; posteriormente, en la socialización

secundaria, el individuo se enfrenta a otros niveles del mundo objetivo; aunque por supuesto, la socialización primaria es la que mayor peso tiene, ya que es donde el niño se inserta en una estructura social objetiva y aprehende el mundo social objetivo que sus significantes le han impuesto, basados en sus propias interpretaciones de la realidad objetiva, por lo que se vuelve difícil la separación del individuo de este mundo interiorizado. Para que se pueda producir un cambio, o bien, una transformación que sobrepase lo aprehendido del mundo social objetivo dado por sus significantes, tendría que ser una ruptura que haga sentido para el individuo, sea por experiencias de su propia biografía o por un proceso dialéctico.

Sugieren los autores que “es necesaria una carga emocional por parte del individuo con predisposición a la sociabilidad para que se pueda completar la internalización de la realidad objetiva” (Berger y Luckmann, 2006, pág.165); es decir, que el niño tenga una adhesión emocional para poder identificarse con sus significantes y de esta manera proceder a la internalización; de otra manera, sin identificación de su parte, no podría apropiarse de los roles y conformar una identidad propia que sea acorde a la realidad y estructura objetiva que se le ha mostrado como absoluta. Al niño asumir una identidad, adquiere también un lugar en el mundo, un lugar dentro de la estructura social, adquiere un nombre y se le posiciona y se asume e identifica a sí mismo ya como un individuo subjetivo que es parte de.

Una vez que el niño pasa de reconocer una sociedad, su propia identidad y la realidad, se da la subjetivización, que corresponde a la internalización dada a través del lenguaje, recordando lo que otros autores ya evidenciaban: que el lenguaje es la vía para hacernos humanos y que la capacidad de lenguaje en conjunto con la capacidad de acción es la base de una relación interpersonal (Marín, 1986; Habermas, 1999).

La realidad objetiva y la subjetiva poseen una dualidad que les permite ser una o la otra para el individuo, es objetiva tanto es real en un mundo socialmente estructurado y es subjetiva en tanto el individuo lo internaliza, interpreta y apropia y es a través del lenguaje por el que se puede ir en una u otra dirección. El individuo expresa la realidad subjetiva como objetiva y el otro individuo entra en el mismo proceso interpretativo. Algo que anotar es que en la socialización primaria, el individuo difícilmente se verá en una crisis de identidad respecto a sus significantes y lo que implica su mundo, porque no han tenido otra elección, no conocen más allá del mundo que les ha sido dado, no conocen más allá de las interpretaciones de los *otros*.

Como había mencionado antes, la socialización primaria juega un papel primordial en el desarrollo del individuo que se integra a una sociedad; sin embargo, para objetivos de esta investigación, es en la socialización secundaria en la que prestamos especial atención, dado que es en ella donde se dan las transformaciones o cambios de formas de ver el mundo social en el que se desarrolla el individuo joven. Es donde tiene la oportunidad de comparar lo aprendido en casa con su familia y lo aprendido en otras instituciones.

De manera más acertada, se podría decir que la socialización secundaria es “la adquisición del conocimiento específico de roles, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo” (Berger y Luckmann, 2006, pág.173), así, el individuo adquiere vocabularios para los roles que adquiere en las diferentes instituciones. Sucede en este caso, que el individuo ya no se relaciona solamente con las personas a cargo de mediatizar cómo percibe el mundo, sino que se enfrenta a otros órdenes culturales y sociales que de alguna manera le obligan al individuo a adaptarse a cada uno de esos ambientes y comportarse de tal o cual manera en ellos.

La habitualidad se convierte en un elemento importante aquí, ya que acciones que son repetidas rutinariamente se adhieren al depósito general de conocimiento de la persona y así cuando se encuentre en una situación con elementos que sean similares a algo que ya se encuentra en su depósito de conocimiento, sabrá cómo actuar. Cabe aclarar que el individuo nunca termina de socializar ni de internalizar el mundo, va conociendo éste y construyendo el propio a partir de sus partes.

De esta manera, la institucionalización es el conjunto o tipificación recíproca de estas acciones habitualizadas internalizadas por los individuos; dado es el caso de la educación en las escuelas de educación básica e incluso secundaria, cuando un profesor o persona de autoridad entra al salón de clases los alumnos saludan y en algunos casos se ponen de pie como muestra de respeto; otro ejemplo de esto es levantar la mano cada vez que se quiere hacer una participación, petición o llamar la atención del profesor. Estas acciones son resultados de una historicidad, no son hechos que se dieron de la nada o porque el alumno decidió por cuenta propia que una forma de mostrar respeto era haciéndolo de esa manera.

A su vez, la institución implica un ejercer control sobre las libertades de acción del comportamiento humano, ¿qué imposibilita o qué detiene al individuo para comportarse de una manera diferente a la habitual?, “este carácter controlador es inherente a la

institucionalización en cuanto tal, previo o aislado de cualquier mecanismo de sanción establecido específicamente para sostén de una institución” (Berger y Luckmann, 2006, pág.74).

Respecto a esta cuestión, me surgen algunas reflexiones que si bien no son propias de lo que estudian Berger y Luckmann en la conceptualización de las instituciones y las acciones, tampoco está muy alejado de los objetivos de este trabajo. El poder lo hemos estado viendo, de manera implícita, en la integración del individuo en las instituciones como parte de su proceso socializador; sin embargo, el poder en el que me interesa profundizar y reflexionar va de aquel que proviene del discurso y las prácticas que impactan sobre los individuos y sus cuerpos. Por esto, considero importante reconocer explícitamente cada uno de los elementos que conforman este proceso que es, para autores que he estado estudiando como Schütz, Berger y Luckmann, el orden natural de la vida y de las interacciones. Se da por sentado, que hay una reproducción de actos, acciones, se habitualizan y se convierten en rituales incuestionables para los que desde su perspectiva no hay lugar para cuestionarse: ¿qué sí perdura históricamente y qué no? A partir de esto, conviene trazar líneas teóricas que permitan estudiar una ruptura en el orden social simbólico.

Para esto, mi aproximación de estudio al poder y la dominación es desde las perspectivas teóricas de Foucault y Bourdieu; primero, para Foucault (2005) en la producción del discurso se identifica un control tácito: no podemos decir todo lo que pensamos todo el tiempo ni en cualquier lugar en la presencia de cualquier persona. Ante esta afirmación se establecen dos elementos, con la función de controlar y dirigir: la exclusión y lo prohibido; pero, por supuesto, el autor exhibe las *regiones* en las que estos elementos son más evidentes: la política y la sexualidad. Foucault (2005) le otorga al discurso una doble funcionalidad, por un lado, es la vía para la traducción de las luchas y sistemas de dominación y por otro, es también una herramienta para ejercer la lucha y una forma de tomar el poder. Distingue también dos niveles entre los discursos: primero, aquellos que se dicen, ese de todos los días y que (en apariencia) no causan ningún impacto más allá del momento en el que se dijo; en segundo lugar, los discursos que perduran aun cuando ya han sido dichos y que llegan a formar parte de nuestro sistema cultural; aunque para esto, Foucault, encuentra su lugar en los textos religiosos, jurídicos, literarios y científicos.

Por su parte, Bourdieu (2000), propone un sistema de oposiciones homólogas respecto a lo masculino y lo femenino, que atiende al *orden de las cosas* y que es inherente no sólo a los cuerpos sexuados sino a las cosas mismas que genera una *actitud natural*, conformada por una lógica entre las estructuras objetivas y cognitivas que legitiman la división social de los sexos en el mundo social.

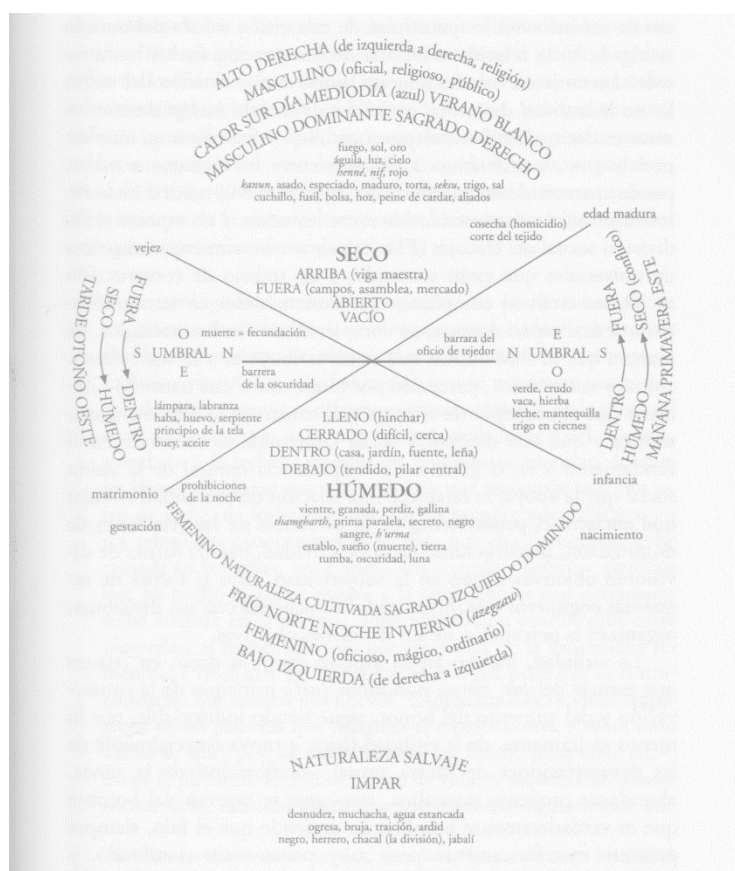


Figura 1. Esquema sinóptico de las oposiciones pertinentes extraído de *La dominación masculina* (Bourdieu, 2000).

En la Figura 1 se muestra el esquema sinóptico sobre algunas de las oposiciones a las que hace alusión Bourdieu (2000) cuando habla del orden social como una gran máquina simbólica que instaura la dominación de lo masculino, donde las cosas toman un lugar en uno de los extremos: seco (masculino), opuesto a húmedo (femenino); abierto (fácil)/cerrado (difícil); fuera/dentro; sonoro/silencioso; presencia/ausencia; actividad/pasividad; sensibilidad/razón. Es así como el autor explica que la construcción simbólica de dos cuerpos,

masculino y femenino, no se reduce únicamente a representaciones corporales o a la naturaleza biológica, sino que se ampara a través de un trabajo de construcción práctica que define al hombre viril y la mujer femenina.

En este mismo sentido, la socialización de los cuerpos es construida diacríticamente, pues son sostenidos a través de las diferencias, ninguno posee características independientes. Lo que es femenino no es compatible con el deseable masculino y viceversa. Cada una de estas construcciones implica aceptación o condena, según sea el caso; hombres y mujeres son orillados a obedecer órdenes de carácter físico y social.

De esta manera, Foucault, organiza estas ideas naturales desde su pensamiento como regímenes, la “política general de la verdad” de la sociedad (o sociedades), explica que acepta cierto tipo de discursos y los ampara como verdaderos, lo que permite volver a las oposiciones de Bourdieu derivadas de una supuesta naturalidad, lo que es verdadero y lo que es falso, que para este caso, sería lo que se sanciona y lo que no (Foucault, 1978), dependiendo de quien exprese los elementos del discurso; por su parte, Bourdieu se refiere a ello como la naturalización de una ética.

Es preciso señalar que este tipo de discursos que se adoptan, se reproducen y se naturalizan tienen por consecuencia, aquellas acciones que nos distinguen a uno/a del otro/a, como las posturas del cuerpo que cargan con un significado moral, ejemplifica Bourdieu con el mantener las piernas abiertas, siendo mujer y cómo se le asocia con ser vulgar o poco femenina, mientras que para lo masculino tiene una connotación de virilidad, es bien visto el ocupar espacio público, aun cuando esto se reduzca a una postura. Es un *cercado invisible*, a la vez *confinamiento simbólico* que se mantiene gracias a los órdenes establecidos, así sin tener que estar constantemente señalándolo o prohibiéndolo. El autor nos recuerda el *poder* de la vestimenta de las mujeres y dicho sometimiento, cómo limita una falda, unos zapatos altos, cómo mantiene pasivo y aun cuando no se tiene esa vestimenta que confina, un previo adoctrinamiento incita a mantenerse al margen.

### **3.3. Perspectiva de género**

En cuanto al género, hay reflexiones para ambos. En concreto, ¿qué significa ser mujer?, ¿qué significa ser hombre? Algunas respuestas nos llevan a pensar los componentes de cada uno y qué lo hace ser lo que son. De Martino (2013), sobre el significado de ser hombre,

concluye con dos posibles respuestas: ser hombre es *no ser* mujer y ser hombre es poseer un cuerpo con atributos genitales masculinos. En particular, la primera opción pareciera ser una simple respuesta opuesta a lo que se pregunta, pero más allá de eso, nos permite internalizar en que es “no ser mujer”, ya que se descarta de alguna manera el factor de la corporalidad, entonces ¿qué más queda si no son las características físicas que nos distinguen del otro a simple vista?

Aquí me surge la pregunta, respecto a lo que he estado revisando a lo largo de este apartado, ¿Cómo *yo* reconozco a otro como *hombre* o como *mujer* en un primer encuentro? ¿Cuál es el momento en el que el consenso social entra al juego de las relaciones de interacción? Connell (2003) concuerda con que el género no es fijado antes de la interacción social, sino que conforme ésta se da se va construyendo. A propósito de las instituciones, hace la observación de la importancia de la construcción de la masculinidad en los ámbitos institucionales, donde, por ejemplo, en los deportes se establece una estructura competitiva y jerárquica.

Además, resalta la influencia de las condiciones de los contextos de clase y raciales en los que se desenvuelve el individuo, como ya observamos en los resultados de los estudios consultados, las formas de ser hombre en indígenas son diferentes de la forma hegemónica del hombre occidental. Para el autor es un hecho que la masculinidad es un fenómeno diverso y por eso mismo debe ser visto como algo más complejo, se debe ver las relaciones de alianza, de dominio y subordinación que son construidas a través de prácticas de inclusión y exclusión, por lo que “existe una política de género en la masculinidad” (Connell, 2003, pág. 61). Por otro lado, se propone que la masculinidad, aunque es hegemónica, es también negociable si el individuo no quiere o no encaja con el patrón de la mayoría, no hay un control total. No es automática y puede ser fracturada, son relaciones dialécticas que tiene múltiples salidas en la socialización.

Connell (2003) hace la división de dos escuelas para el análisis y discusión de la comprensión de los cuerpos de los hombres y la relación que éstos tienen con la masculinidad. Por una parte, se le ve desde la perspectiva biológica, “el cuerpo es una máquina natural que produce diferencia debida al género” (pág. 74) y, por el contrario, la segunda trasciende a los cuerpos y se centra en ellos más bien como un medio para la impresión del simbolismo social.

Para Foucault, con el solo hecho de que dos o más sujetos estén inmersos en relaciones de producción y significación implica estar dentro de relaciones de poder, mismo que está en todas partes y, sin embargo, es cambiante para cada contexto histórico específico y definido a través del discurso, las instituciones y las normas, y valores de la sociedad (Piedra, 2004). El poder llega inevitablemente para todos y depende de la posición del individuo si es él, el que lo ejerce o sobre quién se ejerce. Foucault se apoya en el análisis histórico como propuesta para la orientación metodológica que lleve a una descripción de los saberes que se han posicionado como hegemónicos, entendidos como discursos que se produjeron y se siguieron reproduciendo en un momento histórico específico al punto de que gozan de una lógica y racionalidad que les permite avanzar y moverse a lo largo de los años.

El poder es ejercido principalmente desde los cuerpos, los *cuerpos dóciles*, que son traducidos como instrumentos maleables que se educan con un fin utilitario. El control disciplinante tiene como propósito manipular el cuerpo del individuo a través de gestos y comportamientos, o “anatomía política” (Piedra, 2004, pág.128). Foucault habla de espacios disciplinarios, porque es imposible aplicar las mismas pautas de casa en la escuela, cada uno de estos espacios tiene sus límites y dispositivos de control específicos en función de los propósitos de la institución, estos límites son el *rango*, lo que es penalizado o no dentro del espacio disciplinario como los comportamientos, actitudes, las interacciones con el otro, incluso la sexualidad, si se incumple con algo dentro de este rango de aceptabilidad, el individuo es castigado a través de privaciones menores, humillaciones o castigos físicos leves.

El poder en relación con el género tiene cuatro dimensiones identificadas (Scott en Piedra, 2004). Primero la dimensión simbólica, es decir, las representaciones que han sido socialmente construidos y que le son atribuidos a una *cosa*; la dimensión normativa son las interpretaciones de los significados de los símbolos que se expresan en doctrinas religiosas, científicas, políticas y educativas que afirman el significado de hombre y mujer, concretamente, lo masculino y femenino; la dimensión sistémica, es la del ordenamiento de las instituciones y organizaciones sociales; y finalmente, la dimensión de la identidad subjetiva que se concentra en la construcción de las identidad en relación a actividades, organizaciones sociales y representaciones culturales espacio-temporales específicas (Piedra, 2004).

Piedra (2004) hace un análisis de las relaciones de poder en torno al género desde el pensamiento de Foucault. Sin profundizar mucho, el género es en sí una relación social permeada por el poder, dado que implica diferencias marcadas entre sexo femenino y masculino que conducen al establecimiento de símbolos y significados que en el encuentro social generan desigualdades para los géneros.

El orden social juega un papel importante en las relaciones de poder ya que si bien es a partir de las acciones de los individuos donde se conforma la habitualidad y la rutina que lleva a la praxis, son las instituciones las que brindan un espacio interactivo para que las relaciones se puedan desarrollar de esa manera. Por mucho que un individuo tenga libertades para actuar de tal manera, si la institución y sus normas no se lo permiten no lo hará y se limitará a actuar de la forma en que se le es permitido. Aunque esto no quiere decir que las relaciones permanezcan siempre de la misma manera, al igual que todas las cosas, cambian, se transforman, pero no de manera drástica, se da en las acciones individuales y en función de las nuevas prácticas que las personas ejercen en contextos sociales particulares. Es preciso atender estos procesos desde lo particular, dado que ahí es donde se encuentran las rupturas.

#### **IV. Marco metodológico**

Esta investigación de corte cualitativo tiene como base metodológica la etnografía con la técnica de observación participante para conocer el entorno en el que interactúan los niños indígenas y no indígenas de la Escuela Primaria “Francisco González Bocanegra” de la localidad de Camalú en el municipio de San Quintín. Además del uso de la entrevista grupal a partir de una actividad lúdica que permita la expresión voluntaria de los niños indígenas y no indígenas sobre lo que es “ser hombre” para ellos. El análisis de la entrevista grupal se hará por codificación axial.

##### **4.1. Tipo de investigación**

Esta es una investigación de tipo cualitativo, elegida principalmente por el interés de conocer las experiencias intersubjetivas de los niños de quinto grado de primaria. Como bien detallan Denzin y Lincoln (en Szasz y Lerner, 2002), la investigación cualitativa es un campo multidisciplinario que se enfrenta a diversos problemas de investigación, métodos, y por supuesto, perspectivas epistemológicas. Se señalan dos perspectivas teóricas para abordar la metodología cualitativa: el positivismo, que tiene como representantes a August Comte y Émile Durkheim, caracterizada por buscar hechos o causas de los fenómenos sociales independientes de la subjetividad del individuo, para este caso, los fenómenos sociales ejercen una influencia externa sobre las personas; la segunda perspectiva teórica es la fenomenológica, que busca *entender* los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, dando atención a cómo experimenta el mundo pues importa la realidad que el individuo percibe (Taylor y Bogdan, 1987). Es bajo este segundo lente con el que observamos la realidad y más específicamente, los elementos del fenómeno de la construcción del ser hombre a una temprana edad, cuando el niño (individuo/agente/actor) comienza a reproducir aquello aprehendido del mundo que les ha sido dado.

##### **4.2. Contexto de la investigación**

###### **4.2.1. Contexto del servicio indígena en Baja California**

Como parte del proyecto “Otras realidades de la educación indígena. Baja California: grupos nativos, indígenas migrantes, no indígenas y retornados internacionales”, retomo algunos de

los datos contextuales y socioeconómicos obtenidos de una muestra de 100 estudiantes del servicio indígena. Al ser un estudio referente a las escuelas, los datos se basan en las diferentes escuelas pertenecientes al subsistema indígena de Baja California, y sus estudiantes.

Una de las características de las escuelas es que se encuentran en zona con altos índices de marginación, definida como:

[...] un fenómeno estructural múltiple que integra en una sola valoración las distintas dimensiones, formas e intensidades de exclusión o no participación ciudadana en el proceso de desarrollo y/o en el disfrute de sus beneficios. En tanto fenómeno multidimensional, sus expresiones se manifiestan en distintos subsistemas de la sociedad, tales como el político, económico o cultural. (CONAPO, 1994 en Consejo Estatal de Población [COESPO], s.f.)

En 2021-2022, 56 de 70 escuelas primarias con clave escolar vigente pertenecientes al subsistema indígena de Baja California fueron localizadas en comunidades de alto y muy alto grado de marginación, 11 en comunidades con grado medio y 3 en un grado no identificado. De una muestra de 100 estudiantes de sexto grado del servicio indígena, un 22% reportó que en su casa viven 6 personas; en el 20% de los hogares viven 9 o más personas; y en un 19% viven 4 personas; estas cifras son las más altas para esta categoría (Páez, Rentería, Tinajero y Málaga, 2021).

En cuanto al nivel de estudios de los padres, la cifra más elevada fue un 26% correspondiente a secundaria completa, seguido de un 17% de estudiantes que no sabían la escolaridad de sus padres; 16% con secundaria incompleta; 16 con primaria incompleta; como dato relevante para esta investigación se identificó que un 3% de los estudiantes señaló que no tiene papá. Por su parte, en cuanto al nivel de estudios de las madres de los estudiantes del servicio indígena, un 21% indica que tiene la secundaria completa; un 16% con secundaria incompleta; 14% indica la primaria incompleta; y al igual que en el caso de los padres, hay una particularidad, la categoría de una carrera universitaria o posgrado que corresponde a un 5%.

Por último, y como dato de relevancia en relación a una de las actividades de inmersión que se realizaron para el trabajo de campo, respecto al nivel de estudios que consideran que lograrán alcanzar los estudiantes del servicio indígena Baja California un 36% reportó que alcanzará la educación universitaria; 26% estudios de posgrado; 16% educación secundaria; un 15% el bachillerato y con el número más bajo, un 7% indicó que lograría alcanzar concluir la educación primaria (Páez, Rentería, Tinajero y Málaga, 2021).

Estos datos generales sirven para conocer, en parte, el contexto familiar y socioeconómico en el que se desarrollan los niños y niñas indígenas y no indígenas de Baja California, para dar un sentido al discurso, acciones e interacciones que discutiremos más adelante en el capítulo de hallazgos.

#### **4.2.2. Contexto escolar**

Para llevar a cabo esto, bajo la supervisión de la Dra. Daniela Rentería (co-responsable técnico del proyecto “Otras realidades de la educación indígena. Baja California: grupos nativos, indígenas migrantes, no indígenas y retornados internacionales”) visitamos la Escuela Primaria Bilingüe “Francisco González Bocanegra”, ubicada en la localidad de Camalú, San Quintín, del 18 al 20 de octubre de 2022.

La escuela cuenta con una matrícula de 163 niños y niñas indígenas y no indígenas de edades comprendidas entre los 6 y 12 años con padres mixtecos, triqui, náhuatl, purépechas y zapotecos, principalmente (Páez, Rentería, Tinajero y Málaga, 2021). La primaria tiene seis grupos, de primero a sexto grado. Para esta investigación tuvimos un primer acercamiento con el director de la escuela, quien accedió a que se realizara el trabajo en la escuela, con un previo permiso de la supervisión escolar. Para esto, se realizaron cartas de autorización explicando los motivos y objetivos de la investigación para los padres de familia y los niños que estarían involucrados en el proyecto, ya que de acuerdo con Taylor y Bogdan “es importante explicar quién es uno a todas las personas del escenario” (1987, pág. 52).

#### **4.3. Población y muestra**

La población que conforma esta investigación es de 24 estudiantes de quinto grado de primaria, de los cuales 14 son niños y 10 niñas de entre 9 y 10 años de edad, hijos de padres hablantes de náhuatl, mixteco alto, mixteco bajo, triqui y zapoteco, principalmente. De dicho

grupo se tomó una muestra de nueve niños varones para llevar a cabo una actividad con el propósito de recuperar sus nociones sobre el ser hombre o sobre cómo ellos (a partir de sus vivencias) son niños varones.

La elección del grupo de quinto grado atiende a la capacidad de expresión a través del lenguaje verbal de los niños, puesto que es necesario para los objetivos de ésta que los niños tengan una noción sobre las diferencias (físicas, sociales y simbólicas) entre ambos sexos y géneros, además de que puedan expresar y ejemplificar aquello que les separa de la otredad femenina (Barbero, 2017), así como la interpretación de los elementos simbólicos que socializan en sus interacciones en la escuela, el patio de juego y la familia; la expresión verbal de la interiorización de las normas de ambas instituciones (familia y escuela); y la verbalización de la propia interpretación de los niños, es decir su capacidad agencial en situaciones sociales.

Según la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget, en el periodo de operaciones concretas (de 7 a 12 años) el niño ya es capaz de analizar lógicamente y manipular de manera simbólica sus experiencias. Tiene esta capacidad de pensamiento reversible en el que tiene la aptitud deducir, tener conocimiento de experiencias concretas (como podría ser el ser niño y no jugar con muñecas) y poder simbolizarlas y razonarlas abstractamente (como el imaginarse que él aun siendo un niño juega con muñecas) (Castilla, 2013), es decir, es capaz de imaginar nuevas posibilidades donde el *yo* está situado en diferentes escenarios con diversidad de elementos.

Después de tener una primera inmersión en el salón de clase y patio de recreo, hice anotaciones sobre las actitudes y acciones de los niños (de ambos sexos), sin embargo, es importante señalar que, de acuerdo con los objetivos de esta investigación, se dio una mayor atención al comportamiento de los niños varones, sus acciones respecto a sus compañero/as, lenguaje, expresiones, y por supuesto resaltan algunas personalidades más que otras.

Los niños tienden a ser más expresivos que las niñas e incluso entre niños hay algunos que destacan por ser dominantes, estos fueron algunos de los niños a los que elegí para conformar la muestra de esta investigación. Consistió en un grupo de nueve niños, a los que les pregunté de manera directa si querían participar en una actividad, los niños accedieron y se les entregó una carta dirigida a sus padres en la que se explicaba el nombre del proyecto,

los objetivos, autorización de uso de imagen de los menores con fines académicos y firma de consentimiento del o la tutora y el menor.

El número de participantes de la muestra fue elegido con base en los tamaños de muestra comunes en estudios cualitativos de Hernández-Sampieri (2013, pág.385), el cual indica que es de 7 a 10 casos por grupo. Asimismo, bajo la clasificación del autor esta selección corresponde a la *muestra de casos tipo*, en la que se busca obtener riqueza y profundidad en la información proporcionada por los participantes para poder analizar los valores, experiencias y significados respecto a un tema o fenómeno específico (Hernández-Sampieri, 2013).

#### **4.4. Diseño metodológico**

##### **4.4.1. Enfoque etnográfico**

Esta investigación se apoya en el enfoque etnográfico, puesto que la duración de visita a campo no es lo suficientemente extensa como para ser catalogado como etnografía, se toma la esencia del quehacer etnográfico para recuperar las experiencias, interpretaciones y significados de los niños en su camino a la construcción del ser hombre.

Así, Wolcott (en Álvarez-Gayou, 2003) expresa la etnografía como una forma de *mirar*, con el propósito de describir aquellos comportamientos que son habituales en personas que pertenecen a un sitio, contexto o estrato determinado y así, poder explicar el significado que ellos le atribuyen a ciertas prácticas, poniéndolas en conjunto como parte de procesos culturales que varían de los procesos culturales de otros sujetos en condiciones diferentes, y que se configura a partir de la dualidad estructural en la que están inmersos los individuos.

De esta manera, la etnografía me ayuda a dirigir la mirada hacia lo que es pertinente para esta investigación, preguntarme qué es lo que hacen los individuos a partir de diferencias ya establecidas, partiendo principalmente de la diferencia sexo-genérica y en segundo lugar cuál es el papel de esta diferencia en el día a día, es decir, identificar lo valioso de sus prácticas y discurso, ya que en esencia, la etnografía más allá de describir se encarga de tejer los hechos y crear nuevas líneas indagatorias para profundizar en los significados que tienen las cosas para los individuos (Álvarez-Gayou, 2003).

La etnografía acerca al investigador a los actores a través de entrevistas o la observación participante, en la que éste se *convierte en un actor más* al ser parte de las

actividades y la interacción. Es poniéndose en los zapatos del actor donde el investigador puede comprender en mayor medida por qué la cotidianidad es como es, ya que como ajeno al contexto puede distinguir los matices del mundo en el que se desarrollan. Wolcott (en Álvarez-Gayou, 2003) acierta al señalar que la etnografía identifica patrones, ciclos de vida y sucesos de la vida, así como también devela una cultura, entendida como el conjunto intangible de los elementos anteriores. La cultura es atribuida a un grupo y es inferida a través de la palabra hablada y los actos de los individuos hacia las cosas, por lo que se observa qué se hace, qué no y lo que rompe con la cotidianidad y las tensiones que crea.

#### **4.5. Procedimiento**

Bajo esta misma línea, retomo el procedimiento de la etnografía (Álvarez-Gayou, 2003) como camino metodológico para este proyecto y así explorar y analizar el fenómeno de la construcción del ser hombre para entender las interpretaciones y significados que le dan los actores, o bien, los niños, a las prácticas sociales (Hernández-Sampieri, 2013), el cual consiste en “una descripción detallada del grupo o del individuo que comparte con otros una cultura; un análisis de los temas y las perspectivas del grupo que comparte la cultura, y alguna interpretación de los significados de la interacción social de tal grupo” (Álvarez-Gayou, 2003, pág.78). Por lo anterior, en este apartado desarrollo cómo obtuve la observación durante la visita a campo en conjunto con las técnicas realizadas e instrumentos aplicados.

#### **4.6. Operacionalización de conceptos**

Con el fin de centrar la atención en los elementos que ayudan a establecer la o las formas de ser hombre en un contexto específico, Rockwell (2009) propone algunas preguntas que orientan el análisis de lo que se observa:

- a) ¿Qué se reproduce?, ¿cuál es el contenido de la reproducción?
- b) ¿En qué nivel de abstracción se encuentra ese contenido?
- c) ¿A qué escala ocurre el proceso de reproducción?, ¿desde dónde se genera la reproducción?

Asimismo, el contenido puede ser analizado desde diferentes esferas (Giroux en Rockwell, 2009). Para este caso, hago una categorización de aquello que me interesa conocer de interacción en la vida cotidiana de niños y niñas para la conformación del sentido de *ser*

*hombre*. En primer lugar, establezco los tres conceptos o unidades de análisis principales (ver Tabla 1), 1) *ser hombre*, con dos dimensiones o esferas, la *simbólico-corporal* y *cultural*, ambos en lo individual; 2) el concepto de *interacción* entre niños y niñas, con las dimensiones de *prácticas sociales*, *escolares* y *discurso* a nivel interpersonal; y 3) *violencia simbólica/física* en la dimensión de los pares (otros compañeros) y los otros (docente/s).

| Concepto                        | Dimensiones                                      | Componentes   | Observables   |
|---------------------------------|--|---------------|---|
| Ser hombre                      | Simbólico corporal                               | Individual    | Vestimenta, uso de cabello, accesorios, expresiones corporales  |
|                                 | Cultural (identificar si los observables varían) | Individual    | Descripción verbal de lo que es ser hombre  |
| Interacción entre niños y niñas | Discurso (lenguaje)                              | Interpersonal | Expresiones lingüísticas con el mismo género y diferente. Tonos de voz, volumen.                                |
|                                 | Prácticas sociales                               | Interpersonal | Actividades lúdicas, resolución de conflictos   |
|                                 | Escolar  | Interpersonal | Participación en salón de clases, distribución de responsabilidades, actividades deportivas                     |
| Violencia simbólica/física      | Pares  | Interpersonal | Toma de decisiones, expresiones negativas hacia el otro género, expresiones racistas                            |
|                                 | Docentes   | Institucional | Reglas dentro del salón, qué conductas negativas son señaladas y cuáles no. Cómo se comporta cuando es señalado |

**Tabla 1. Operacionalización de conceptos. Elaboración propia.**

La categorización de conceptos funcionó como apoyo para detectar las prácticas y expresiones que dan un sentido al ser hombre para los niños varones, y que se confirma con la observación de las prácticas y expresiones de la otredad femenina (ver *Anexo 1* para los

resultados). A partir de establecer qué observar, se hizo la construcción de una guía de entrevista grupal para los niños varones, de manera que las preguntas fueran acorde a los objetivos del proyecto y a mantener una relación con la otra técnica para obtener información, un audio cuento sobre la expresión de la masculinidad en la infancia. A partir de esto, a lo largo del capítulo compartiré algunas de mis notas en campo, en las que describo lo que observé y algunas percepciones de mi entorno, seguidas de algunas reflexiones teóricas.

#### **4.6.1. Diario de campo. Día 1.**

**Octubre 18, 2022**

**Salón de clases - 8:35 a.m.**

Erick y Neizer están en la lista de niños que juegan en el salón y hacen ruido. En el salón hay 24 niños (10 niñas y 14 niños). Alejandro participa, otro de los niños se levantó con el profesor para dar su opinión sobre el tema que están hablando. En la clase comparten refranes populares, “se cosecha lo que se siembra”, uno de los niños da el ejemplo de que si el papá es malo el hijo también va a ser malo.

Las niñas colorean, están sentadas, no son participativas; excepto por una que sí lo hace. Los niños se paran, platican entre ellos, juegan.

**8:51 a.m.**

Un niño le enseña a la profesora Daniela su dibujo de dinosaurio, ella se muestra interesada y el niño le enseña más.

#### **4.6.2. Primer acercamiento**

A fin de trazar una trayectoria que fuese conveniente para esta investigación, durante el primer día de visita a la escuela primaria, tomamos en cuenta la primera de las tres actividades que señalan Taylor y Bogdan (1987) para la fase de trabajo de campo de la observación participante: lograr interactuar con los informantes de manera que se sientan cómodos y en confianza con nuestra presencia en su espacio.

De esta manera, nosotras como personas ajenas a su cotidianidad, nos presentamos y explicamos el motivo de nuestra visita, a lo que los niños respondieron positivamente. Al tomar nuestro lugar en unos mesabancos al fondo del salón de clases surgieron miradas curiosas y de complicidad entre niños y niñas; sin embargo, la timidez de un primer

reconocimiento de los informantes hacia nosotras como observadoras no duró mucho tiempo, naturalmente los niños tienen un comportamiento más abierto hacia lo desconocido que los adultos, puesto que aún están conociendo el mundo y las reglas de socialización.

La observadora participante, en este caso, avanza lentamente en la situación (Johnson en Taylor y Bogdan, 1987) pero también lo hace el informante ya que la presencia observadora lo hará pensar mejor sus acciones, palabras y por supuesto cómo interactúa con el observador. Cada uno tiene preguntas propias de la experiencia directa del otro (Schütz, 1993). Tal fue el caso de Yonathan, el niño que mostró uno de sus dibujos a la profesora Daniela, esta primera interacción con ella resultó para él en un establecimiento e interpretación de significados, puesto que la orientación de la profesora Daniela hacia la subjetividad de Yonathan (como individuo) provoca que él sea consciente e influye en sus intenciones y acciones respecto a ella (Schütz, 1993).

Taylor y Bogdan (1987) establecen que la recolección de datos durante esta fase pasa a ser secundaria, puesto que las preguntas ayudan al investigador para *romper el hielo* con los informantes. Para este caso específico, por hacer la visita durante horario de clases, las preguntas rompe-hielo se hicieron hasta la hora del receso, donde pude recorrer la escuela y observar las interacciones, no solo de los niños de quinto grado, sino de niños de todos los grados.

#### **4.6.3. Diario de campo. Día 1.**

**Octubre 18, 2022**

**Receso - 10:00 a.m.**

Los niños juegan con una pelota de básquet por separado, las niñas están sentadas comiendo, algunas están solas. Algunos niños del salón están reunidos cerca del bebedero, están comiendo sin hablar mucho, son solo niños, no hay niñas.

En la cancha de básquet, una niña juega sola con una pelota, al otro lado hay un grupo de cuatro niños jugando con una pelota como si fuera fútbol y la niña los invita a jugar. En la cancha hay un grupo de tres niñas, pero muy tranquilas.

Mientras los niños de quinto grado lonchan les pregunto cómo se llaman y ellos, a su vez, me preguntan a mí. Uno de ellos me habla de usted, le digo que soy joven, para que no se

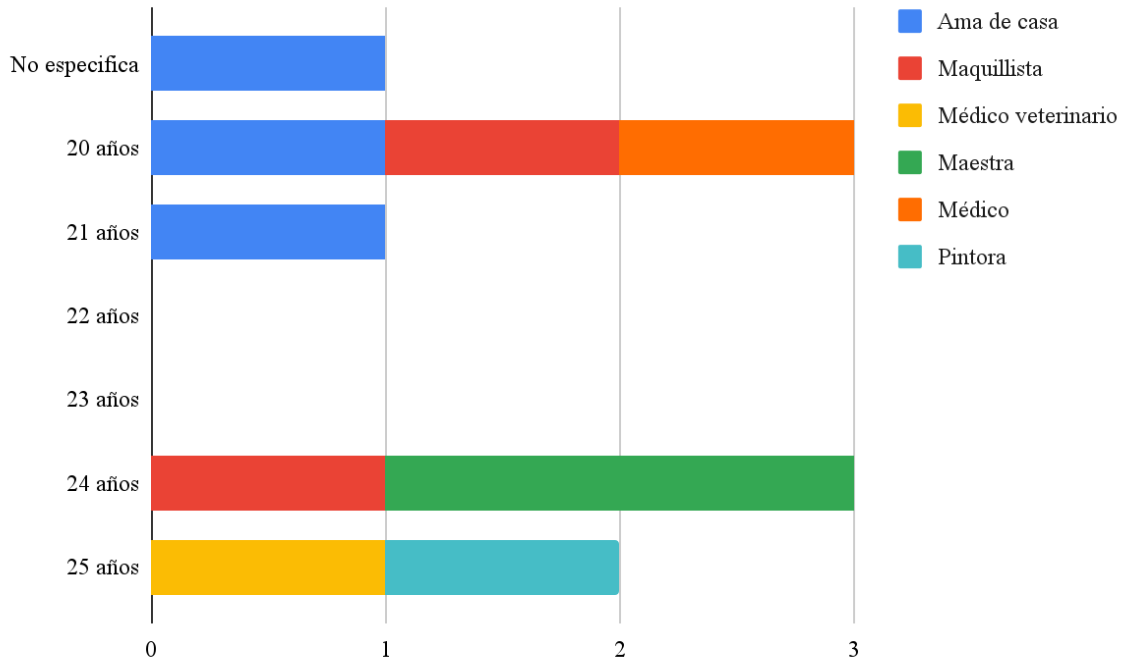
dirija a mí como si fuera una autoridad y se sienta con la libertad de expresarse. Me comenta que irán a jugar fútbol a la cancha y los acompaño. Ahí los animo a que jueguen con los niños de cuarto grado que también se encuentran en la cancha, de ahí todo transcurre normal.

Me dirijo con las niñas, quienes están sentadas fuera del salón, lonchando. Les pregunto si me puedo sentar, ellas me dicen que sí y después me ofrecen de su lonche. Para conocer un poco más del entorno en el que se desarrollan les pregunto si saben a qué secundaria entrarán al terminar la primaria, ellas comparten sus opciones de escuelas y, después de un silencio, una de ellas me pregunta si tengo novio, la otra niña me comparte que su mamá la dejará tener novio hasta los 18 años.

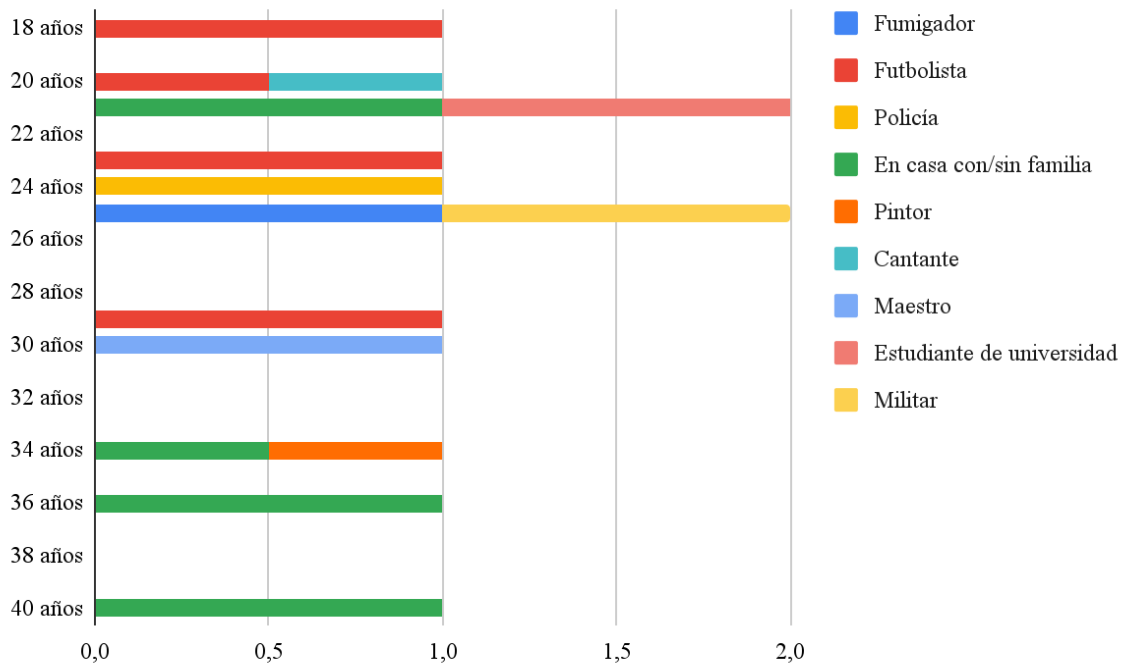
Después de eso les pregunto si les gusta jugar fútbol y que sus compañeros se encuentran jugando en la cancha, Sulem y Karla me contestan que no sin dar detalles, a lo que les pregunto si no les llama la atención y Sulem me dice: “yo juego en mi casa, con mis primos”, dice que sus compañeros las tumban cuando juegan con ellos y, según ellos, “te tiran de accidente”.

#### **4.7. Estrategia para inmersión**

Durante el segundo día de observación la dinámica cambió, las primeras horas del día las dedicamos a realizar una actividad de inmersión con los niños y niñas de quinto grado. La actividad consistió en dibujarse a sí mismos o en un entorno donde proyecten su futuro, los elementos de apoyo para complementar la actividad fueron incluir: vestimenta, uso del cabello, accesorios, profesión u oficio, estudios (¿qué quieren estudiar?), familia (¿quieren tener una familia?); el fin de esta actividad era que los niños pudieran expresar a través de una actividad que les es común aquellas cosas que quizás desean o que consideran importantes en su vida. Si bien los dibujos no son analizados en profundidad a través de una técnica, sí se puede identificar algunas disimilitudes entre las proyecciones de niños y niñas (ver *Anexos*), que detallo en las siguientes gráficas (ver *Gráfica 1* y *Gráfica 2*).



**Gráfica 1. Proyección a futuro de niñas de quinto grado.**



**Gráfica 2. Proyección a futuro de los niños varones de quinto grado.**

En relación a las respuestas de los niños varones y las niñas, nos permite conocer el espacio en el que se desarrollan, los intereses que denotan una división entre ambos sexos/géneros y a la vez dan una pista de sus biografías y aspiraciones a futuro, además de los valores que les han sido inculcados en la familia.

Los niños tienen una proyección de su vida hasta los 40 años (ver *Gráfica 2*), algunos de ellos, además de poner su oficio o profesión acompañaban su dibujo con una casa e integrantes de su familia (esposa e hijos); por el contrario, las niñas tenían una visión más *cercana* (ver *Gráfica 1*), sus proyecciones alcanzaron los 25 años y más individuales si bien algunas dibujaron sus casas, éstas no contaban con una familia.

Es conveniente aclarar que estas son percepciones personales derivadas del trabajo con los niños y niñas, la actividad no fue llevada a cabo con el fin de analizar los dibujos sino de acercarnos a los niños y establecer un vínculo de confianza, sin embargo, me parece que los resultados pueden ser el inicio de una conversación sobre las relaciones entre el género y las proyecciones de vida en la infancia.

#### **4.7.1 La negociación del rol de observador**

En la etnografía es común que el observador asuma roles que no le corresponden, pero son útiles para la investigación. Dejar el espacio desde el que observa y hace su registro puede abrirle a nuevas perspectivas de la vida, acciones y discursos de los informantes, incluso llevarle a conocer a otros que aporten nuevos conocimientos, según Taylor y Bogdan (1987) también tiene como ventaja el acceso con mayor facilidad, que las personas no se inhiben con su presencia y que hay algunos datos que se obtienen con menor dificultad; sin embargo, como observador se debe conocer el límite de este convenio del rol y tener en cuenta que esta inmersión puede resultar contraproducente para los resultados ya que no se ve el fenómeno en su totalidad, al igual que cuando hay condiciones sobre los lugares y las horas en las que puede hacer la observación (Taylor y Bogdan, 1987). El estar al mismo nivel que los informantes puede hacer que se pierda de detalles importantes e incluso que pierda cierta objetividad.

#### **4.7.2. Diario de Campo. Día 2.**

**Octubre 19, 2022.**

**10:04 a.m.**

Hoy es miércoles 19 de octubre, es el segundo día de observación. Un grupo de niños están en la cancha de basket y otro en la cancha de fútbol, en esta, cuatro niños de quinto grado están jugando con un niño más chico, yo creo que es hermano o primo de alguno de ellos. Se ven comprensivos con él, están intentando unirlo a la actividad, especialmente Edwin y Pedro se le acercan a animarlo.

Después del recreo los niños salen a jugar basket con los niños de sexto grado. El profesor está dando indicaciones a los niños, ellos pueden juntarse en grupos de tres como ellos decidan, niños con niños y niñas con niñas. Primero comienzan a jugar los niños, el profesor Jacinto le explica a Neizer cómo botar la pelota de basket para encestar; mientras, las niñas esperan sentadas en la banqueta o andan caminando por la escuela.

Cuando es el turno de las niñas me invitan a jugar, empiezan a decirme que esté en sus equipos, pero la indicación del profesor es que sean equipos de tres por lo que les digo que mejor juguemos todos juntos, niños y niñas, pero los niños no están muy de acuerdo con esa decisión.

**Valeria:** *A ver, ¿quién no sabe jugar, qué mujeres?*

**Julián:** *Todas ellas.*

**Valeria:** *No creo...*

**Otro niño de quinto:** *Algunas saben jugar.*

*[Inaudible de los niños de quinto].*

#### **4.7.3. Diario de campo. Día 3.**

**Octubre 20, 2022.**

**Recreo.**

Sulem, Aldair y Pascualito (un niño de otro grado) están jugando. Más adelante sólo está Sulem con Ángeles en la cancha de basket y llega un niño a quitarles la pelota.

Las niñas de quinto grado se integraron a la actividad del profesor Marco, van a jugar basket y las niñas me piden que me integre pero yo ya jugué un rato y tengo que seguir observando cómo se desenvuelven solas. Al lado de la cancha están tres niños de quinto grado jugando tipo *karate*; Aláin, por otro lado, persigue a una niña más chica. Me doy cuenta que los niños de quinto tienen un grupo muy dividido, los niños se juntan con niños y las niñas con niñas, pero si los niños se juntan con niñas son de otro grupo. En la cancha de fútbol los niños se organizan para jugar, Alejandro empuja a Erick con el antebrazo, se están organizando pero no pelean como tal.

Algunas niñas de otro grupo se me acercan, una de ellas es prima de Julián (uno de los niños de quinto grado).

**Valeria:** ¿Y qué hacen en educación física?

**Niña 1:** a veces jugamos fútbol y a veces basket o nomás corremos y hacemos ejercicio.

**Valeria:** ¿Nada más eso?

**Niña 1 y niña 2:** Ajá.

**Valeria:** ¿Y les gusta?

**Niña 1 y niña 2:** Mmm, sí [no muy convencidas], solo que los niños juegan más basket que nosotras.

**Valeria:** ¿Y no les gustaría jugar otra cosa?

**Niña 1:** Bask- no es que no sabemos.

**Valeria:** ¿Pero no les gusta el fútbol y el basket?

**Niña 1:** Poquito el basket.

**Niña 2:** [Dice algo inaudible]

**Niña 1:** Ah, sí, los niños juegan más. Cuando iban en cuarto también tenía dos consentidos, la maestra Benita

**Niña 2:** Eran Juan y Pedro.

#### 4.8. Grupo focal: La mitad de Juan

Para tener un mayor acercamiento a la configuración del ser hombre de los niños de quinto grado, se estableció obtener la información a través de un grupo focal conformado por niños varones, ya que así, las percepciones e ideas asociadas a este fenómeno serían obtenidas por medio de sujetos clave. La decisión para elegir a los informantes clave se hizo después de haber hecho observación durante dos días, y fueron seleccionados niños varones que destacaban por su capacidad expresiva y participación en clase.

Al hacer la selección de nueve varones que cumplieran con las cualidades anteriormente mencionadas, les pregunté de manera directa si querían participar en una actividad, a lo que accedieron, incluso, algunos de los niños y niñas que no habían sido seleccionados querían participar. Las cartas de autorización dirigida a sus padres en la que se explicaba el nombre del proyecto, los objetivos, autorización de uso de imagen de los menores con fines académicos y firma de consentimiento del o la tutora y el menor fueron entregadas a estos 9 varones, sin embargo, sólo ocho de ellos llevaron el permiso firmado al siguiente día.

El número de participantes de la muestra fue elegido con base en los tamaños de muestra comunes en estudios cualitativos de Hernández-Sampieri (2013), el cual indica que es de 7 a 10 casos por grupo.

Asimismo, bajo la clasificación del autor esta selección corresponde a la *muestra de casos tipo*, en la que se busca obtener riqueza y profundidad en la información proporcionada por los participantes para poder analizar los valores, experiencias y significados respecto a un tema o fenómeno específico (Hernández-Sampieri, 2013).

Para llevar a cabo el grupo focal se tenía que buscar algo que detonara la reflexión y conversación con los niños, por lo que decidí hacer la búsqueda de audiocuentos para captar su atención. Algunas características que tomé en cuenta al hacer la selección es que fuera un cuento corto, buena narración, y que cumpliera con tener una moraleja o reflexión sobre la masculinidad, idealmente el cuento tenía que tener como protagonista a un niño varón o que involucrara a un personaje con el que los niños de quinto grado pudieran identificarse con facilidad.

Finalmente, encontré un cuento que reunía las anteriores características titulado “La mitad de Juan” de la escritora española Gemma Lienas; la siguiente tarea fue buscar el cuento en un formato audiovisual, la plataforma de *YouTube* ofrece variedad de videos, sin embargo

me interesé por la versión del canal del Colegio Pedro de Valdivia Villarrica (Pedro de Valdivia Villarrica, 2020), ya que se muestra al narrador e ilustraciones en la pantalla, este segundo, un recurso familiar para los niños.

Esta decisión metodológica se apoya desde el área de estudio de comunicación educativa, para la que la lectura de imágenes resulta influyente de manera positiva en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje y, de acuerdo con Sánchez (2009), “el uso apropiado de la imagen produce en los estudiantes mensajes de fácil recordación frente a aquellos que son emitidos verbalmente” (pág.198).

El siguiente paso para llevar a cabo el grupo focal fue elaborar una guía de preguntas para dirigir la conversación con los niños, para la cual retomé la categorización de conceptos utilizada para llevar a cabo la observación.

El cuento “La mitad de Juan” trata sobre Juan, un niño al que le gustan cosas que a otros niños varones no porque le dicen que son cosas de niñas, como llorar; pintar un árbol color plata; si juega a los marineros, él tiene que ser el marinero; en la escuela se ríen de él porque usa camisetas color rosa y porque no juega fútbol. Juan mete en una caja todo aquello que no puede usar porque son cosas de niña, pero aparece el hada Menta y le hace ver que al reprimir todas esas cosas con las que le gusta jugar es como si fuera sólo la mitad de él mismo. El hada Menta le hace ver que no hay juegos de niños ni de niñas y que es válido si a él le gustan.

Este cuento sirve para llevar a los niños a una reflexión crítica sobre las acciones del otro (en este caso sus compañeros de clases), es decir, lo que dicen o piensan respecto a las cosas o actividades relacionadas con el ser niño y niña.

Desarrollé la guía de preguntas de la siguiente manera:

1. ¿Qué piensan sobre cómo se sentía Juan?
2. ¿Alguna vez se han sentido así? ¿Pueden darme algún ejemplo?
3. ¿A ustedes les gusta jugar fútbol?
  1. ¿Juegan entre niños o también hay niñas que juegan con ustedes al fútbol?
  2. ¿Cómo son las niñas que juegan fútbol?
  3. ¿Cómo son los niños que juegan fútbol?

4. ¿Notan alguna diferencia cuando juegan fútbol solamente entre niños y cuando juegan con niñas?
4. ¿Ustedes creen que hay juegos que son niños y juegos que son de niñas?
  1. ¿Cuáles y por qué?
  2. ¿Ustedes han jugado esos juegos que son de niñas?
  3. ¿Cómo se sintieron o por qué lo hicieron?
5. ¿Hay cosas que a ustedes les gustan y a sus amigos no?
  1. ¿Sus amigos les hacen burla sobre eso?
6. ¿En su familia o en la escuela les han dicho cosas como las que le dicen a Juan? (que los niños no visten de rosa, que no lloran, que no dibujan con colores brillantes)
  1. ¿Quién se los dice?
  2. ¿Cómo se sienten cuando les dicen eso?
  3. ¿Ustedes les hacen caso?
7. ¿Conocen a alguien que se sienta como Juan? (alguien *diferente*).
8. ¿Qué juegas en casa con tus hermanos/as o vecinos/as?

*La mitad de Juan* va de actuar como los demás esperan que actúes y a partir de esto los niños del grupo focal pueden brindar reflexiones sobre el proceso de *experimentar a sus contemporáneos* (Schütz, 1993), sobre la variedad de objetos culturales (artefactos, instituciones y formas de hacer las cosas) que son leídos al momento de encontrarse con un contemporáneo de forma indirecta. Así, los varones de quinto grado, infieren que otra persona, siempre y cuando sea un niño, va a actuar de determinada manera, y a la vez lo clasifican como las características propias de los hombres.

El contexto subjetivo de significados cambia a ser un contexto objetivo en el que los varones anonimizan las vivencias conscientes de los otros y constituyen un “tipo persona ideal, se le representa como si fuera siempre la misma [persona] y homogénea, dejando de lado todos los cambios y los perfiles netos inherentes a la individualidad” (Schütz, 1993, pág. 213), es por esto que se espera que al encontrarse con otro se comporte de tal manera que responda a este “ideal”; sin embargo, a pesar de que pude identificar esto en el grupo focal, también surgieron algunas rupturas para este esquema interpretativo ideal ya interiorizado por los niños.

Las respuestas obtenidas a partir de estas preguntas detonadoras fueron clasificadas en un cuadro y analizadas por medio de codificación axial, definida como el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, pág.134) (Ver *Anexo 2*). Dicha tabla fue construida a partir de la operacionalización de conceptos para llevar a cabo la observación (ver *Anexo 1*), y como era de esperarse, surgieron nuevas categorías de mayor complejidad, asociadas a los sentimientos hacia lo femenino y el significado de llorar, así como un hallazgo importante para el rumbo de esta investigación: *el modo enojado*, un código *in vivo* brindado por uno de los varones del grupo focal; éste surgió cuando planteé un escenario a uno de los niños en el que le pregunté cómo se sentiría si alguien le pegaba con una pelota en la frente sin razón alguna, su respuesta fue sentir enojo y al momento de preguntarle si no lloraría, él respondió “Sí voy a llorar poquito, como una lágrima nomás pero me la voy a quitar y voy a sacar mi modo enojado”, este código, ocasionó una reacción de risas y juego entre los demás niños, lo cual evidenció una familiaridad con éste, a pesar de ser un concepto creado por *Juan*.

Los varones afirmaron sentirse identificados con ello y compartieron algunas anécdotas de cuando habían *activado* su *modo enojado*, reduciendo así, tal y como lo plantean Strauss y Corbin (2002), las experiencias de los niños a un *modo* en el que expresan enojo y reprimen las ganas de llorar, independientemente del sentimiento asociado a ello y de las vivencias de cada uno, los niños comprendieron el sentido general de este concepto al punto de compartir experiencias similares en las que todos coincidían en activarlo al ser molestados o golpeados por otro niño.

## V. El modo enojado y otras expresiones de la masculinidad en la escuela.

En este capítulo se presentan y se discuten los hallazgos derivados del trabajo de campo realizado en la escuela “Francisco González Bocanegra” durante el mes de octubre de 2022. El análisis de los hallazgos se organiza en tres apartados, establecidos a partir de las tres premisas del interaccionismo simbólico.

En el primero se presenta una descripción detallada de los símbolos y formas en que los varones y las niñas se presentan y se distinguen del otro al interior de la dinámica escolar de forma cotidiana, acorde a la primera premisa: *el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él*, es decir, un análisis de los elementos con los que los niños se relacionan e interactúan dentro del espacio escolar construyendo una identidad a partir del vínculo entre institución y pares.

En el segundo apartado se identifican las formas de expresión a través del lenguaje verbal y no verbal de los varones y las niñas dentro del espacio escolar (aula y patio de juegos), con base en la segunda premisa del interaccionismo simbólico: *el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo*.

Por último, en el tercer apartado se realiza una interpretación de sobre las formas de expresión y de interacción asociadas con el “ser hombre” por parte de los niños varones en sus relaciones sociales, atendiendo a la tercera premisa del interaccionismo simbólico: *los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso*.

De manera que, retomando el lenguaje como eje para las interacciones simbólicas, lo obtenido del trabajo de campo nos lleva a reafirmar que, en un contexto específico dado, como lo es una escuela primaria bilingüe rural, las acciones son significativas y éstas pueden variar fuera del mismo.

### 5.1. Corporeidad, símbolos y presencia. Interacciones y socialización de los elementos simbólicos en el espacio escolar.

A partir de lo revisado en los trabajos que conforman el estado del arte de este estudio, se pueden dilucidar algunas cuestiones que coinciden y otras que surgen en cuanto a las

dimensiones del estudio del ser hombre. Una de las particularidades del espacio en el que se lleva a cabo este estudio es la diversidad étnica de la localidad de Camalú, a partir de esto, podemos establecer una columna vertebral para la manifestación cultural del ser hombre y por supuesto, ser mujer, sostenida por valores de una comunidad altamente diversa que se relaciona directamente con la interacción lúdica escolar y familiar de los niños. Los resultados derivados de la observación en campo indican que los niños asocian conductas discriminatorias hacia la vestimenta femenina, a la vez que identifican un sentimiento de tristeza asociado al no poder expresarse a través de objetos, juguetes o la vestimenta que gustaba al personaje principal del cuento utilizado para el grupo focal. Este sentimiento lo describen como “ser niña” o ser asociado a una niña siendo un niño, o bien, del sexo masculino.

Respecto a los símbolos relacionados con la imagen corporal, los accesorios, el uso del cabello e incluso las expresiones corporales y lingüísticas no son de especial relevancia cuando se trata de hablar sobre el otro sexo, si bien hay diferencias altamente notables entre niños y niñas, como que los niños llevan su cabello bien recortado (acorde a las reglas de la institución escolar); las niñas llevan el cabello largo y recogido, peinado con ligas de tonos rosados y moños en tonos pastel similares; los niños llevan mochilas de colores oscuros, con figuras de acción, llevan uniforme y de no portarlo, lo sustituyen con prendas de colores oscuros (similares al uniforme); las niñas, por el contrario llevan artículos escolares con detalles y adornos, como marcatextos en forma de esmalte de uñas, sus mochilas con personajes de caricaturas, flores, mariposas, de manera generalizada, uniforme bien limpio y aquellas que no lo llevan usan ropa más colorida que no se asemeja a los tonos oscuros del uniforme.

Estos símbolos que han sido identificados toman sentido si hablamos de una semiótica del género (Connell, 2003), concepto reflexionado que estaba dirigido principalmente hacia la feminidad y, dicha afirmación que recién comenzaba a contemplar una semiótica para el género masculino, es en la actualidad una figura ya definida. Se ha trabajado en identificar cuáles son los patrones de reproducción para cada uno de los cuerpos y esta diferenciación va más allá de la socialización o producción del patriarcado. Va sobre un dimorfismo sexual derivado del proceso biológico de la reproducción humana, para Connell (2003), socialmente hablando, esta diferenciación se da por la paternidad pero para

esta investigación, estas premisas no son aplicables, pues son niños aún en un proceso de internalización.

Antes de comenzar con un análisis más detallado de los hallazgos, me parece importante traer al diálogo una pregunta que hace la misma Connell (2003) en su trabajo sobre masculinidades: ¿Es entonces posible encontrar un punto medio que incluya tanto lo biológico como lo cultural en un modelo compuesto del género?, abriendo así un espacio para pensar y discutir la construcción del ser hombre, no sólo como un fenómeno social dirigido por las interacciones humanas, sino también como algo que rebasa los procesos sociales y cuestiones culturales e históricas, que es entonces biológico.

Los elementos anteriormente descritos fueron observados dentro de un espacio en el que los niños conviven diariamente: un salón de clases, que (cabe señalar) a diferencia de otros salones visitados dentro de la misma institución, carecía de símbolos que pudieran ser asociados a demasiado femeninos o masculinos, quizás, espacios demasiado influenciados por los docentes que optan por estrategias como la exposición de trabajos de los alumnos en las paredes del aula.

El salón de quinto grado es un espacio relativamente neutro, de paredes lisas blancas, un cartel con fracciones, ilustraciones de un niño con algunos valores y otro de una niña con la leyenda “guarda silencio”. Es conveniente señalar esto y establecer algunos de los elementos de la semiótica del género como guías para comprender las acciones dentro y fuera del aula.

Antes que nada, desde los primeros minutos de haber presentado el proyecto ante los niños y el profesor, se pudo observar que el aula funciona como un espacio en el que los niños y niñas tienen libertad para expresarse, pero son los varones a quienes podría clasificarlos como los *dueños del aula*, no temen que el profesor los regañe, se levantan de sus asientos, gritan y se avientan cosas entre sí de manera amistosa. Rompen las reglas base de un salón de clases y no hay una sanción inmediata por parte del docente a cargo. Algo de lo que pude observar es que dentro del aula sí cuentan con una lista a la vista de todos (como es común en esta etapa de formación), donde se pone el nombre de los niños que no tienen una buena conducta. Los niños interactúan con otros niños intentando provocar reacciones en ellos a través de leves agresiones en forma de juegos, misma razón por la cual el docente da más atención a los niños, y a pesar de ser quienes más se distraen mientras el profesor da

indicaciones para una actividad, al momento de compartir sus trabajos, ellos son más participativos en comparación con las niñas. Son quienes tienen más preguntas y opiniones respecto a los temas vistos en clase.

El primer día funcionó para que los niños y niñas conocieran las razones para nuestra presencia en su espacio de estudio. Algunas de las reacciones esperadas, era curiosidad y por supuesto, al tener el primer acercamiento, una actitud más desinhibida, pero esto no duró mucho, fueron las niñas quienes mostraron una curiosidad más prolongada traducida en miradas y por su parte, los niños continuaron con una dinámica que parece ser lo *normal*.

Por nuestra parte, tener un primer acercamiento nos ayudó a conocer el lugar en el que se desarrollan los niños y por supuesto, la dinámica del salón de clases, más allá de las interacciones, sino una cuestión más estructurada, como las clases que toman y la dinámica de participación que es dirigida por el docente. Algunas de las clases que compartimos con los niños fue matemáticas, español, ciencias naturales, educación física, geografía y la clase de lengua indígena en la que los niños trabajan con mixteco alto, bajo, zapoteco y náhuatl y en las cuales como ya anoté, los niños son muy expresivos, en comparación con las niñas, a quienes difícilmente se les miraba hablando o levantarse de sus lugares, sin embargo fue evidente el intento del docente por animar su participación, por ejemplo, en una actividad los niños tenían que parafrasear un cuento de su elección y pasar a leerlo frente a la clase, para este caso, por la participación de ocho niños, solo participaron tres niñas. Ellas se notaban tímidas al pasar, el volumen de su voz era bajo y cuando pasó una de ellas, uno de los niños le gritó “tú puedes, Maritza”. Una de las pocas interacciones que pude observar entre ellos.

En otra ocasión, dentro del aula, un niño entregaba unas hojas a cada mesabanco para realizar una actividad y a una de sus compañeras se la entregó sin total cuidado y de una manera un tanto brusca, por lo que la hoja cayó al piso y Edwin, uno de los niños de la otra fila se la pasó a su compañera, quien la tomó con una clara expresión de molestia.

En el salón de clases también se puede ver una lista a la vista de todos con los nombres de los alumnos que tienen un mal comportamiento, en la lista solo había nombres de niños. Por encima del pintarrón, también hay algunas hojas con nombres de niños y niñas por grupo; al final de la jornada escolar me di cuenta de que esas hojas indican qué alumnos se quedan a limpiar al final de las clases. Los pequeños grupos mixtos no tienen una tarea específica para cada quien, los niños saben lo que deben hacer: limpiar y acomodar los mesabancos; al

estar con ellos les pregunté a los niños si les gustaba limpiar y me dijeron que no, por lo que también les pregunté qué hacían en casa, un niño me contestó que le ayudaba a su mamá con las labores del hogar y los otros no se mostraron ajenos a esto.

Al hacer las anotaciones de estas características que diferencian a niños y niñas, pude identificar elementos simbólicos que toman significados para ellos. Los niños y niñas se identifican a sí mismos y al otro, alcanzando la experiencia directa a la que se refiere Schütz, y en el momento en que son conscientes de la otra presencia, comienzan a interpretar acciones, palabras, motivos. Para Schütz (1993), el individuo crea múltiples esquemas interpretativos, aunque para ejemplificar esto, utilizaré a niño y niña como sujetos que tienen una relación cara a cara y para los que se ha creado un esquema, en el que saben las reacciones y motivos de su actuar, los niños saben que en la escuela, los varones deben actuar de determinada forma y las niñas de otra, sólo así pueden crear un mundo ordenado en común; sin embargo, las relaciones sociales van más allá de estar siempre en relaciones de cara a cara donde somos plenamente conscientes de la presencia del otro. ¿Cómo se puede reconocer a otro si no establezco contacto?

Los individuos expresan a través de palabras, movimientos, el cuerpo en sí es un campo que expresa la vida interna y que adquiere un significado para quienes lo miran. La capacidad de captar los procesos de las vivencias conscientes del otro es posible gracias a la simultaneidad de sus vivencias y *mis* interpretaciones subjetivas de sus palabras y gestos. No es necesario hablar puesto que al convivir en un mismo ambiente, es probable que las vivencias conscientes se correspondan; no obstante, cabe aclarar que no es gracias a todo lo que se observa a partir de lo cual es individuo decodifica los motivos-para y motivos-porque, puede partir de tres enfoques: a) en el primero el individuo se pone en el lugar del otro, buscando vivencias propias que sean similares, a partir de esto, podría ser capaz de relacionar los motivos del otro individuo y darle una justificación a su actuar; b) si la persona careciera de una experiencia similar, podría recurrir a tener un pensamiento crítico y a partir de sus conocimientos, deducir los motivos del otro individuo y; c) puede ser que al observar a la persona no tengamos información significativa, por lo que queda inferir los motivos-para (Schütz, 1993).

Es por lo anterior que es valioso conocer algunos de los elementos simbólicos que forman parte de las vivencias de los niños y niñas de quinto grado, tales como su vestimenta, artículos, actitudes, palabras y aquellos del lugar en el que se desenvuelven, como el salón de clases y el patio de juegos. Si bien cada uno de los niños expresa sus vivencias propias, conocer la diversidad de ellas nos llevará a comprender cómo se relacionan, así como el para qué y por qué de sus acciones.

## **5.2. Reafirmación del “yo” varón. Construcción del ser niño/ser hombre a través de la comparación con las niñas.**

Dentro del salón de clases hay una polaridad entre niños y niñas que no solo traza diferencias en su forma de actuar, sino en la forma de interactuar con el otro. Por encontrarse en un mismo espacio y temporalidad, los niños forman su relación-nosotros que les permite interpretarse a sí mismos y a sus vivencias. Idealmente, de esto podría esperarse que los niños tengan similitudes en sus formas de socializar; sin embargo, no es así. Aun cuando la atmósfera reúne los elementos necesarios para esto, los niños y niñas se perciben como diferentes, a primera vista no se observa que están viviendo un mundo en común (Schütz, 1993).

De la misma manera, esto es evidenciado en otros estudios (Sabuco, Sala, Santana y Rebollo, 2013; Pacheco, 2018; Solís y Martínez, 2018; Bonelli, 2019; Pérez, 2020; Pérez, Giraldo y Muñoz, 2021; Rendón y Salguero, 2022), donde la construcción del ser hombre (sin hablar específicamente de niños) es un fenómeno que está mediado por prácticas sociales según la clase, raza, relaciones de dominio y subordinación. No obstante, para esta investigación estos primeros dos elementos (clase y raza) no hacen una marcada división entre los niños de la primaria, ya que todos pertenecen a una pequeña comunidad y son de nivel socioeconómico similar, las relaciones de dominación de un género (o sexo) a otro se cristalizan, por ejemplo, en actividades lúdicas fuera del salón, especialmente en los deportes.

La práctica de fútbol y el básquetbol juegan un papel primordial en la socialización de los niños, pues es a través de estos deportes donde ellos reafirman sus habilidades, no solo físicas, sino emocionales y la manera en que se ven a sí mismos en la sociedad en cuestión de géneros.

Además del salón de clases, la cancha, para cualquiera de los dos deportes que los niños practican representa para los niños un espacio que es suyo en el que ellos son dominantes, incluso aunque no gusten o disfruten del deporte en cuestión, en ese caso, los niños buscan salidas o una forma de negociar (Connell, 2003) y compensar esa *falta*, por ejemplo, uno de los niños señaló que uno de sus compañeros era el que más sabía de fútbol, a lo que un niño comentó de manera inmediata “ah sí, yo le gano en básquet”, demostrando que los niños están en una constante competencia entre pares aun cuando los dos deportes son diferentes y cada niño puede destacarse más en uno que en otro. Dichos espacios se convierten en un reto para las niñas ya que, al cruzar el límite del patio y la cancha de juego, los niños se convierten en un grupo (juegan fútbol o básquetbol) y las niñas en otro y hay dos opciones para ellas, ser el rival o ser apoyo para ellos, mas no iguales en cuestión de habilidades.

Para los niños de quinto año, las niñas que juegan fútbol *no saben* hacerlo, porque cuando lo hacen lloran y se quejan: “sí, porque la otra vez nada más estábamos jugando, nada más le aventé el balón a una niña, despacito, y ya empezó, se fue corriendo”. Un hallazgo importante dentro de esto es que cuando se trata de deportes, los niños se auto perciben y se refieren a sí mismos como *hombres*; sin embargo, las niñas (no mujeres) siguen siendo vistas como niñas, especialmente por la actitud que tienen en el espacio de juego. A los niños no les gusta jugar con niñas porque no *aguantan* el trato rudo de ellos, “pues nos aguantamos llorar”. Para los niños es exagerado que lloren si alguien les pega mientras juegan.

Los niños saben que llorar es una muestra de sensibilidad y así lo expresan: “Sensible de que cuando la- a veces pateamos el balón y golpeamos a un niño pues nos aguantamos”. A la pregunta del por qué no quieren jugar con niñas, la respuesta es simple: porque son niñas y son más sensibles. Dicha respuesta carece de una argumentación lógica aparente; no obstante, indica que para los niños existe un deber ser *hombre*, aun cuando ellos no son conscientes de las razones para ser como son. No saben por qué un hombre debe comportarse como les enseñan, solo saben que es así y no hay lugar para un cuestionamiento de su parte porque es lo correcto, dando validez a aquello que afirmaba Connell (2003), que es una posición común que la masculinidad como tal es casi un fenómeno que no es sujeto a cambios, porque es parte de la propia naturaleza del hombre, que todo lo que es relacionado con el sexo masculino es inherente a ellos, las actitudes, formas de ser en la esfera pública,

incluso aquellas cuestiones relacionadas con el carácter violento es porque el cuerpo los impulsa a hacer o no hacer (por ejemplo, un hombre no llora; un hombre juega fútbol; un hombre es líder; un hombre no se ocupa de las tareas del hogar; un hombre trabaja y mantiene una familia).

Pese a esto, determinados comportamientos podrían ser parte de un *performance* por parte de los actores, una puesta en escena que los lleva a satisfacer exigencias de su público, impulsando al individuo o actor a incorporar y replicar aquello que es aplaudido en la sociedad (Goffman, 1981). A partir de estas dos visiones del fenómeno, podría decirse que la “naturaleza” inherente al hombre a la que apela Connell, es parte de la idealización de los valores acreditados que explica Goffman. Asimismo, surge la pregunta: ¿cuál es el fin de llevar a cabo dichas actuaciones en determinados espacios, como lo es la escuela? Si bien la actuación es parte de la expresión del individuo esta debe ser precedida por una intención que va más allá de cuestiones identitarias, y atiende más bien a la *tarea* que realiza en dicho espacio (Goffman, 1981).

De esta manera, hago dos distinciones en la observación participante y no participante que realicé en la escuela. En primer lugar, la polarización entre niños y niñas identificada al principio de este apartado, nos lleva a pensar en los niños (varones) como *actores en reposo* mientras están en el salón de clases, es decir, sin una tarea que cumplir y atendiendo a aquello que surge en el momento, meras interacciones naturales del entorno; en segundo lugar, esto cambia al momento de que los actores son motivados o estimulados por otro actor.

Durante la observación participante, hubo una actividad como parte de la clase de educación física en el que niños y niñas tenían que jugar básquetbol en la cancha; pude observar que la cotidianidad los llevaba a autoorganizarse: niños y niñas juegan por separado y los niños son quienes juegan primero, acompañados por el profesor. Como parte de mi rol de observadora participante, a fin de saber qué pasaría si ambos jugaran juntos, sugerí hacer un equipo mixto que terminó siendo un juego de niños contra niñas pero que me sirvió para entender que es en ese tipo de situaciones donde el actor en reposo entra en acción, los niños tomaron una actitud que no percibí en el salón de clases. Tomaron como reto el hacer notar que las niñas no saben jugar, reto que implicaba empujar y arrebatar la pelota a sus compañeras sin importar si alguien podía resultar lastimado y siendo expresivos en sus

celebraciones al encestar, sirviendo a la actuación idealizada y orientada hacia una tarea que formula el autor.

Durante la visita de campo, esta descripción se visibilizó en la forma en que se relacionan los niños y algunas cuestiones que iré desarrollando a lo largo de este apartado.

Hasta este punto, lo recuperado lleva a preguntarse cuál es el aspecto central de estudiar el fenómeno del ser hombre o del género masculino en niños, ya que no hay una problematización en particular que nos lleve al cuestionamiento de prácticas de violencia o *bullying*, entonces, qué sucede en el espacio escolar que nos lleva a comprender los inicios de una configuración de la masculinidad. Este cuestionamiento sólo puede ser concretado o bien, visualizado por nosotros a través de la socialización, pues aquí lo que nos interesa, además del discurso, es la acción, las prácticas que hacen del niño un hombre en formación y por supuesto, la coherencia que éstos comparten.

Como ya había descrito anteriormente, en el salón de clases, hay una clara división entre niños y niñas; tomando como centro a los niños, se puede observar de manera más profunda que a veces el factor verbal sobra en su interacción, se comunican a través de miradas a la distancia, la proximidad, sonidos en diferentes tonalidades, golpes y la persecución. Para ellos, estas acciones individuales constituyen un lenguaje que tiene un significado cultural específico que tiene sentido dentro y fuera del salón de clases, es interesante que esas acciones no siempre están dirigidas hacia un *otro* específico, sino que son naturalmente expresadas desde su aparente *soledad* en el salón de clases (a través de un sonido emitido desde su mesabanco, correr por el salón, etc.), podría inferirse que carece de socialidad porque no hay otro individuo específico a quien se dirija, pero una “acción con sentido es social porque tiene como referencia a los otros” (Piña, 1998, pág.29), el *otro* como espectador que está al pendiente de cualquier *performance* para entrar en acción.

Los niños saben que si uno de sus compañeros tiene un objeto que tiene un valor sentimental para él y ellos se lo quitan, su compañero actuará en consecuencia enojado. Cuenta uno de los niños:

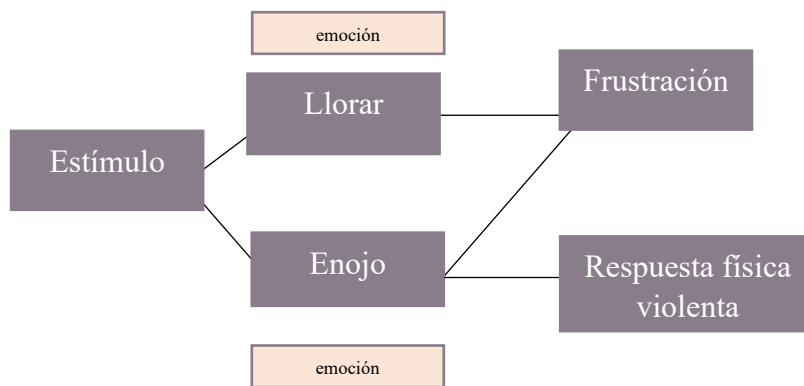
Sí, se enoja. El otro día yo y otro le estábamos pegando, pero uno por uno y él se enojó y se le cayó su cadena porque dice que es lo máspreciado según por su papá,

un recuerdo de su papá. Se le cayó y nosotros se la andábamos quitando jugando con ella, con la cadena, y él se enojó y nos empezó a pegar pero nosotros corríamos.

Con esto, se da por entendido que los niños no reaccionan negativamente a cualquier tipo de provocación, sino a aquellas que son significativas para ellos. Agrega uno de los niños: “El Marcos corre bien despacito, pero eso significa que ellos lo molestaron”. Existe un límite entre aquello que es un *juego* entre amigos (como podría ser tal vez el jugar a las luchitas) y un verdadero sentimiento de enojo.

Durante el grupo focal, los niños compartían diversas percepciones sobre la noción del ser niño, que para fines de este estudio sirve como la noción del ser hombre o de la masculinidad (aunque cabe aclarar que en ningún momento surgió este término, quizás por falta de familiaridad con él), así como su interacción con las niñas, la percepción sobre ellas y un elemento fundamental para esta investigación: el *modo enojado*, el cual logré sintetizar en un esquema de comunicación, específicamente entre los niños de quinto grado pero que puede darnos una pista un tanto generalizada sobre las formas de socialización entre niños de esas edades, ya que fue un concepto acuñado por uno de los niños: “Sí voy a llorar poquito, como una lágrima nomás pero me la voy a quitar y voy a sacar mi modo enojado”, al preguntar si otro niño del grupo se había sentido de la misma manera o había *activado* su *modo enojado* alguna vez, respondieron que sí y entre las respuestas: “Cuando me pega mi hermano”, varios niños coincidían en activar su modo enojado cuando sus hermanos les pegan, Erick agregó a eso “Nada más me enfurezco, agarro un palo y le empiezo a pegar”.

Para concluir este apartado, se hizo un cotejo entre las diferentes experiencias de los niños con el *modo enojado*, que se ilustra con un breve esquema.



**Figura 2. Esquema de comunicación entre niños de quinto grado. Elaboración propia.**

Éste, que puede definirse como una serie de acciones consecuentes a la agresión por parte de un igual, para entrar en este estado, uno de los niños explica que solo es necesario molestarlo. Ante ataques los niños responden con cachetadas, puñetazos, perseguir y pegar. De esta manera, la gran mayoría parece seguir un patrón (Ver *Figura 2.*). Es en el que el *estímulo* es la agresión de niño A hacia niño B, niño B siente una emoción de *enojo* que puede ser precedida por *frustración* o, como en gran parte de las respuestas compartidas, por *violencia física* de niño B hacia niño A.

### 5.3. Interpretación del *modo enojado* a partir del interaccionismo simbólico.

El *modo enojado* es una respuesta por parte de los niños, no solo para la persona con la que interactúan, sino que es una forma de reprimir aquello que están sintiendo, puesto que biológicamente, no hay nada que indique una reacción diferente a la de una mujer; es entonces consecuencia de estímulos sociales que varían según el entorno en el que se desarrolle el individuo, meramente cultural (Kemper en Barbero, 2017).

El *modo enojado* surge como un bloqueador de reacciones que los niños relacionan con lo femenino, como el llanto, el gran símbolo de la sensibilidad, quizás bajo el supuesto de un control de emociones, asociado a la racionalidad del hombre y la irracionalidad de la mujer. ¿Qué es lo que hacen las niñas?, llorar y quejarse, expresa Juan, “sí voy a llorar poquito, como una lágrima nomás (...)”. Los niños socializan y construyen el ser hombre a través de atributos dicotómicos, donde uno es para ellos y el otro pertenece a la *otredad*

*femenina* (Barbero, 2017), dejando ver que los atributos calificados femeninos no son elementos con los que ellos puedan o deban identificarse.

Los golpes (y otro tipo de agresiones) conforman una práctica que lleva a la normalización de la violencia (aunque en menor grado) de la vida cotidiana. “¿Verdad que nos llevamos así?, que nos golpeamos”, pregunta un niño buscando la confirmación de uno de sus compañeros. Estableciendo así un *yo* a partir del coincidir con otro *yo*. El niño, para poder establecer una significación de la acción, identifica que mi *yo* (una persona ajena a él) es diferente del suyo y el otro en conjunto (Giddens, 2006), expresando, conscientemente, a través del lenguaje discursivo “nos llevamos así”; y por su parte, reconociendo una acción, los golpes.

A partir de lo anterior, se puede ir estableciendo que, por una parte, los niños son «conscientes» de las acciones y cualidades propias del *hombre* o bien, del *niño* pero hay una «inconsciencia» del fenómeno como una totalidad. Pueden distinguir las partes y encontrarse en ellas, mas no describirlas como un todo.

Sin embargo, a pesar de haber observado esto, durante el trabajo con el grupo focal con los niños, surgieron algunas grietas que de alguna manera podrían romper con la afirmación anterior. Al cuestionar directamente a los niños si hay juegos para niños y niñas, ellos respondieron que sí, entre los cuales mencionaron los juegos y juguetes que son tradicionalmente relacionados a cada género, como las atrapadas y las muñecas (*barbies*) para las niñas; y para los niños, el fútbol, básquetbol, videojuegos como *Free Fire* y *Call of Duty* y similar al caso de las niñas, la *roña*. En este último caso, cabe señalar que los niños identificaron el mismo juego a través de diferentes nombres, *atrapadas* y *roña*, esto parece similar a lo que pasa cuando los niños se autoidentifican como hombres y no niños y las niñas son niñas siempre. *Roña* pareciera ser un juego más propio para los niños, un nombre más rudo y *peligroso* a diferencia del nombre “atrapadas”; aun así, uno de los niños señaló que ese era un juego para niños y niñas por igual, sin importar cómo se le llame.

Una de las reflexiones que vale rescatar y da para repensar la construcción de la masculinidad como un fenómeno socializado es: “el juego de niña: fútbol, y de niños, también pueden jugar. Niños contra niños y también niños contra niñas (...), también pueden jugar muñecas. Bueno, pues yo, un niño jugando muñecas, se mira muy extraño pero sí puede jugar”. Esto indica, como en la teoría de la estructuración (Pavez y Sepúlveda, 2019), que los

niños obedecen (en cuanto a acciones) a las reglas dadas por una institución, o en este caso, dos: familia y escuela.

Para el caso de la familia, uno de los hallazgos de esta investigación, demuestra el papel de la mujer en la familia como línea definitoria de los estereotipos/atributos deseables masculinos y femeninos. Algunos casos distinguían a las madres, hermanas, tíos y hermanos como las principales figuras que señalaban los juguetes o juegos que son para niñas y para niños. Uno de los niños del grupo focal compartía que su madre le decía que es muy delicado:

Dice mi mamá que yo soy bien delicado, es que a cada rato lloro y cuando todos los niños me pegan me pongo a llorar, después me enojo y después les quiero pegar pero no le quiero pegar”; el niño identifica lo que le dice su mamá como *cosas malas*, “me dice que yo lloro porque soy niña.

Lo anterior funciona como una ejemplificación de la capacidad agencial de los niños en la vida social, quienes son conducidos no solo por propiedades estructurales, como las reglas orientadoras de la acción y los recursos que dan lugar a ella, sino también por la historicidad misma dada por el espacio y tiempo, que vuelve a los individuos el motor para el establecimiento de diferencias que llevan al cambio social. En este sentido, recordamos que la agencia es la capacidad para influir el espacio social que habita, pero si el agente es movido por una fuerza estructural, ¿cómo sucede el cambio?

Para este contexto, son los niños quienes obedecen a dos órdenes institucionales que gozan de sentido en sus espacios correspondientes, están expuestos a dos fuertes influencias estructurales, por un lado, la familia, que dicta y transmite los valores tradicionales de una comunidad patriarcal, aun cuando la figura que cumple con el rol paterno no está presente en su familia, entonces las reglas que orientan el *deber ser* del hombre ideal son transmitidas por otras figuras de autoridad presentes que sustituyen el rol del padre, como la madre, hermanos mayores, tíos dada la adherencia emocional que tienen a ellos (Berger y Luckmann, 2006); sin embargo, es por las mismas condiciones espacio-temporales que hay rupturas.

En algunos de los casos, los niños expresan indirectamente que hay un desconocimiento de la razón de sus acciones, es decir, carecen de un significado subjetivo y por lo tanto de una legitimación para ellos como individuos (Berger y Luckmann, 2006), no hay un “*porqué* debo ser como soy o como los demás iguales a mí”. Tal es el caso de una de

las señalizaciones de la madre de uno de los niños que había citado con anterioridad, dando a entender que *él llora porque es niña y eso es malo*; no se establece una relación directa entre identificarse como niño (biológico), llorar (proceso biológico) y ser o convertirse en una niña por eso, asociado a un sentido negativo del otro sexo. Explicita que ser niña es ser débil.

Estas razones detrás pueden ser explicadas aquí a través de literatura especializada, sin embargo, quienes transmiten estas ideas hacia los individuos en proceso de institucionalización no verbalizan explicaciones, quizás también porque se trata de un orden institucional heredado que no dio lugar a la subjetividad del individuo. Hasta este punto es de alguna manera justificable la internalización puesto que “en la socialización primaria no existe ningún problema de identificación, ninguna elección de otros significados” (Berger y Luckmann, 2006, pág.168), al ser su primer acercamiento al mundo (al mundo de sus significantes), el niño no concibe siquiera la idea de que existan otras formas o mundos posibles, incluso se descarta el poder cambiar esto porque, aunque el niño no es un ser incapaz de actuar, existen otras figuras que guían, reprimen, aprueban y sancionan su acción en cualquiera de los escenarios.

En una comunidad donde hay padres y madres ausentes por trabajo, madres como cabeza de familia a causa de la ausencia paterna rompe con la estructura familiar clásica y por lo tanto, con las relaciones de autoridad dentro del seno familiar. Esto no convierte al individuo en proceso de institucionalización en un agente libre de ser guiado por mera intuición o por la creación de relaciones igualitarias, no. Existe una reorganización de la familia donde los mismos niños que saben que llorar es de niñas y jugar con muñecas es extraño, colaboran en casa con actividades que son tradicionalmente atribuidas a la mujer, como la limpieza o el cuidado de los hermanos.

En cambio, al momento de que los niños asisten a una institución escolar, el niño no goza de esta libertad u horizontalidad que podría tener en casa (excepto por la convivencia con sus compañeros), en la escuela es sometido por el profesor como figura de autoridad, quien se rige por las normas de la escuela, que obedecen a un sistema educativo que busca relaciones basadas en determinados valores escolares que enseñan al niño a convivir en sociedad, de ahí, las grietas y contradicciones entre el discurso reflexivo y las acciones de los niños, pues se les da a conocer los elementos éticos que conforman los significados objetivos

(Berger y Luckmann, 2006). En adición a esto, Zorrilla (1998) señala que: “La educación, en sentido amplio, y la educación escolar, en sentido particular, son la puerta de acceso más importante para el desarrollo de las personas, (...). Nos hacemos humanos en un largo proceso que dura toda nuestra vida” (pág.2).

Así, tenemos que la socialización, al igual que el hacerse humanos, son procesos que se unifican y que nunca terminan de completarse, sino que son cíclicos. El ser humano no pasa de ser un bebé, a ser un niño y posteriormente, un adulto carente de conciencia por el resto de su vida, cada etapa y espacio de socialización le sirve para repasar todo lo que ha aprehendido a lo largo de su vida.

Propiamente, es en esta etapa de la socialización secundaria cuando el niño se convierte en un agente capaz de poner sobre la mesa todo lo que le ha sido dado, cuestionarlo y decidir qué trae consigo a la institución escolar para reproducir y qué deja en casa con su familia como algo que lo ha formado pero que ya no forma parte de aquello con lo que se identifica o bien, dar lugar a estos claroscuros o negociaciones simbólicas en los que los niños deciden no jugar a las atrapadas porque *es de niñas* pero poder poner en palabras que no hay juegos de niños y de niñas, que todos pueden jugar de todo; que las niñas lloran y son sensibles y delicadas, pero ser respetuosos cuando uno de sus compañeros varones llora por alguna situación en particular.

Cabe aclarar que, en esta etapa de la socialización, la adherencia emocional es un elemento del cual el niño puede prescindir, ya que en este caso, la escuela no es el mundo que mamá, papá o la persona que esté a su cuidado le haya presentado sino un contexto institucional únicamente en el que los roles que desempeñan las personas son fácilmente sustituibles (Berger y Luckmann, 2006), no tiene más o menos autoridad su profesor que la profesora del grupo del salón de al lado.

Dicho esto, y después de analizar algunas rupturas en el discurso tradicionalmente patriarcal de los niños, se puede pensar que esto podría ser parte de un discurso institucionalizado, porque saben que, de alguna manera, no es correcto hacer diferencias entre compañeros, pero ellos, como parte de lo aprendido en su socialización primaria prefieren hacer las cosas de distinta manera.

## VI. Conclusiones

Para finalizar, reúno en este apartado algunas de las observaciones y reflexiones que me llevo de este trabajo, y que sin duda responden a las preguntas planteadas al inicio del proyecto. Recordando la pregunta inicial: ¿Cómo configuran y socializan la idea de “ser hombre” los niños indígenas y no indígenas en sus interacciones sociales cotidianas al interior de un contexto escolar indígena e intercultural?, puedo responder que el ser hombre no se reduce a una dimensión biológica, es más bien mucho más compleja para los niños que recién incursionan en un mundo que se socializa, pues el ser hombre no requiere de una edad mínima o un aspecto físico en particular, sino que está inscrito en todas las partes de la vida social de los individuos.

Para los niños varones de quinto grado, el ser un hombre o hacer cosas de hombre implica atributos que *yo* veo e identifico en el *otro* que de ninguna manera son de niña. Desde luego debemos preguntarnos ¿qué es ser una niña para ellos?, qué es en cierto grado aceptable y qué es inadmisible.

Si algo tienen claro los varones, es que un niño reprime el llanto, porque no hay duda de que sienten ganas de llorar cuando algo les duele, especialmente cuando se trata de un golpe, el llanto tiene una connotación de debilidad, pero la cuestión es, a los ojos de quién son débiles. Los niños evitan ser percibidos como sensibles porque un *niño tiene que aguantarse*, dar la cara y defenderse. En parte, y gracias al testimonio de uno de los niños pudimos dimensionar la influencia que tiene el entorno y los integrantes de la familia, haciendo énfasis en el rol de la madre, quien es en muchos de los casos quien lleva el mayor peso de la crianza. Sería de esperar que los padres sean la figura de autoridad que transmite los valores, actitudes y prácticas relacionadas con el ser hombre o a quien los niños tomen de ejemplo; incluso los niños son capaces de comprender esto a nivel reflexivo, en la primera clase del primer día de observación los niños estudiaban algunos refranes populares mexicanos, “*se cosecha lo que se siembra*” fue uno de los ejemplos y un niño supo ejemplificarlo de manera muy acertada para esta investigación, dijo que si el papá es malo, el hijo también va a ser malo, lo cual de una manera indirecta nos indica que hay una correspondencia en la transmisión y recepción de valores, actitudes y roles, no sólo asociados a la idea de ser hombre, sino a la formación como individuo, adjudicándole juicios de valor,

es decir, lo que es considerado bueno o malo; sin embargo, identificamos que las madres participan en el establecimiento de lo que es ser hombre a través del señalamiento de actitudes que son catalogadas como sensibles, delicadas o de niña.

En palabras de Piña “la adaptación a las normas y códigos sociales de todos los integrantes de un grupo o comunidad es ineludible” (1998, pág.25), y al igual que la vida cotidiana expone historias particulares, las normas y códigos sociales son dados por las personas encargadas de presentar el mundo de vida al niño en proceso de integración a una sociedad simbólica, esto nos lleva a tener niños en la institución escolar que pretenden ser fuertes, poco sensibles y con carácter, aun si no entienden porqué o no es realmente su deseo, lo que desata reacciones violentas a estímulos mínimos por parte de otros niños, así como la invisibilización de otras posibles expresiones del *ser hombre/ser niño*, siendo la materialización expresiva de una sociedad patriarcal.

A pesar de ello, logramos identificar algunas rupturas en este esquema hegemónico de la masculinidad, los niños varones de quinto grado se abren a la posibilidad de pensar en *otro* diferente a ellos, un *otro varón* que sí puede jugar con muñecas, que sí puede gustar de *cosas de niña* y ser feliz y nadie debe molestarlo por eso. Con esto, dirijo la mirada a la construcción de una *masculinidad* que si bien sigue los parámetros hegemónicos es capaz de negociar símbolos, ponerse en duda y modificar estructuras desde los cimientos del ámbito familiar y escolar, principalmente.

Este trabajo de investigación se sostiene del campo de estudio de las Ciencias de la Comunicación, centrada particularmente en los elementos del fenómeno de la configuración del ser hombre relacionados con la socialización, las interacciones sociales simbólicas y la intersubjetividad en un entorno escolar rural, por lo que cabe destacar que los hallazgos obtenidos pueden variar en otros contextos escolares como escuelas del contexto urbano, o de la educación privada, que considero vale la pena recuperar desde el ejercicio analítico, quizás también plantearlo en poblaciones de varones adolescentes, atendiendo a la falta de ejercicios en campo sobre la masculinidad desde la juventud.

En adición a lo anterior, resalto el aporte al estudio de las representaciones y relaciones de género de las infancias en el entorno escolar, abriendo un espacio para la conversación sobre la creación de espacios escolares que fomenten la equidad e igualdad de género, así como la expresión de niños y niñas; la integración de programas para la gestión

de emociones de los y las estudiantes y padres y madres de familia, o la accesibilidad a orientación psicológica para aquellos estudiantes a los que se les dificulte la socialización o integración a grupos.

Para concluir con este trabajo y en relación a los hallazgos de esta investigación, considero importante, a manera de seguimiento de este estudio, retomar desde un análisis más profundo cuestiones como el *modo enojado* o el papel de la mujer desde los diferentes roles que ejerce en la familia y sociedad a la par de la configuración del *ser hombre* desde un enfoque metodológico diferente que recupere las narrativas biográficas de varones y mujeres para una visión más amplia del fenómeno de la masculinidad.

### **Referencias bibliográficas**

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós Educador.

Arce, M. (2006). Género y violencia. Agricultura, sociedad y desarrollo 3(1). 77-90. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-4722006000100005&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-4722006000100005&script=sci_abstract)

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (1a. ed.). Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Barbero, M. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos Pagu*, 50. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500014>

Berger, P. y Luckmann, T. (2006). La construcción social de la realidad (1a ed.). Amorrortu.

Bonelli, A. (2019). Estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia postpatriarcal. *Journal de Ciencias Sociales*, 7(12), 62-85. [https://www.researchgate.net/publication/332850473\\_Estereotipos\\_de\\_genero\\_transmitidos\\_a\\_los\\_ninos\\_y\\_ninas\\_en\\_la\\_familia\\_postpatriarcal](https://www.researchgate.net/publication/332850473_Estereotipos_de_genero_transmitidos_a_los_ninos_y_ninas_en_la_familia_postpatriarcal)

Boscán, A. (2008). Las nuevas masculinidades positivas. Utopía y praxis latinoamericana, 13(41), 93-106. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27904106.pdf>

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (1a ed.). Editorial Anagrama.

Burgardt, A. (2004). El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en ciencias sociales. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Castilla, M.F. (2013). La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria. [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Valladolid.

Connell, R. (2003). *Masculinidades* (1a ed.). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.eme.cl/wp-content/uploads/Libro-Masculinidades-RW-Connell.pdf>

Consejo Estatal de Población, (s.f.). *Marginación*. <https://coespo.edomex.gob.mx/sites/coespo.edomex.gob.mx/files/files/2019/Nuevos/Marginación.pdf>

Cooley, C. (2005). El yo espejo. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación 10. 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/935/93501001.pdf>

De Martino, M. (2013). Connel y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu. *Revista de Estudios Feministas* (21)1. <https://www.scielo.br/j/ref/a/X5HJLNgP3fJGcXX6BtbrFwH/?lang=es>

Flores, D. y Valle, W. (2016). *Identidad de género y violencia: la construcción de la masculinidad en la comunidad campesina de Curimarca, Jauja, 2015-2016*. [Tesis para optar por el grado profesional de Licenciada en Sociología]. Universidad Nacional del Centro del Perú.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (2da ed.). Las Ediciones de la Piqueta. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso* (1a. ed.). Tusquets Editores. <https://sociologiac.net/2010/11/16/descarga-del-dia-el-orden-del-discurso-michel-foucault/>

García, A. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec* (31). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28150017004>

Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración* (1a ed.). Amorrortu.

Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1a. ed.). Amorrortu.

Gros, A. (2017). Alfred Schütz, sociólogo comprensivo: revisitando la lectura schutziana de Weber. *Revista Mexicana de Sociología* (79)4. 755-784. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32153214004>

Guzmán, M. (2018). Agencia constructiva: acción social para el bienestar colectivo. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana* (13)26. 1-27. <https://iberoforum.iberomx.com/index.php/iberoforum/article/view/177>

Habermas, J. (1999-pendiente). Teorías de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus Humanidades. <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de-la-accion-comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf>

Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed.). McGraw Hill Education.

López, S. (2015). La violencia simbólica en la construcción social del género. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades* 2(2). <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/23>

Marín, A. (1986). El proceso de socialización: Un enfoque sociológico. *Revista Española de Pedagogía* (44)173. 357-370. <https://core.ac.uk/download/pdf/224732898.pdf>

Ospina, A. (2020). Nuevas masculinidades y cambio familiar : repensando el género, los hombres y el cuidado infantil. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1). 165-185. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/2280/2183>

Pacheco, L. (2018). Adolescencia rural indígena, escuela y masculinidades. *La Manzana de la Discordia*, 13(1). 69-76. <http://dspace.uan.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1467/1/Adolescencia%20rural%20indigena%20escuela%20y%20masculinidades.pdf>

Padua, J. (2006). Infancia y educación. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales 13(40). 177-187. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504006>

Páez, J., Rentería, D., Tinajero, G, y Malaga, S. (2021). Reporte técnico: “Otras realidades de la educación indígena. Baja California: grupos nativos, indígenas migrantes, no indígenas y retornados internacionales”. (1). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

Pavez, I. y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. Sociedad e infancias, 3. 193-210. <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/63243/4564456551797>

Pedro de Valdivia Villarrica. (9 de junio de 2020). "La mitad de Juan" | Cuentos del Viento. [Archivo de Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=I0Vmz0y23IM&ab\\_channel=PedrodeValdiviaVillarrica](https://www.youtube.com/watch?v=I0Vmz0y23IM&ab_channel=PedrodeValdiviaVillarrica)

Pérez, J. (2020). Estado actual de los estudios sobre identidades de género en las comunidades y pueblos indígenas de México. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/24577>

Pérez, N., Giraldo, M., y Muñoz, I. (2021). Masculinidad y paternidad en procesos de crianza en Medellín, Colombia, 2018. Rev. Fac. Nac. Salud Pública, 40(1). DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e344529>

Piedra, N. (2004). Relaciones de poder: leyendo a Foucault desde la perspectiva de género. Revista de Ciencias Sociales (Cr) (4)106. 123-141. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15310610.pdf>

Piña, J.M. (1998). La interpretación de la vida cotidiana escolar. Plaza y Valdés Editores

Reguillo, R. (2021). Necromáquina. Cuando morir no es suficiente. Ned.

Rendón, A. y Salguero, M. A. (2022). La construcción social de ser hombre tutunakú sanmiguelero de la Sierra Norte de Puebla. Revista Península, 17(1). 177-197. <http://revistas.unam.mx/index.php/peninsula/article/view/81719/71786>

Rizo, M. (2005). La Intersubjetividad como Eje Conceptual para pensar la Relación entre Comunicación, Subjetividad y Ciudad. Razón y Palabra, 10(47). <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520655003.pdf>

Rizo, M. (2009). Sociología fenomenológica y comunicología: Sociología Fenomenológica y sus aportes a la comunicación interpersonal y mediática. Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos, 11(1). 25-32. <https://core.ac.uk/download/pdf/228893799.pdf>

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos (1a. ed.) Paidós. [https://www.researchgate.net/publication/337672512\\_LA\\_EXPERIENCIA\\_ETNOGRAFICA](https://www.researchgate.net/publication/337672512_LA_EXPERIENCIA_ETNOGRAFICA)

Sabuco, A., Sala, A., Santana, R. y Rebollo, M. A. (2013). Discursos de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares. Un estudio piloto. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17(1). 141-157.

Salvador, L. (2019). Las diversas masculinidades indígenas en México, del homosexualismo al tercer género. Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y

propuestas desde las ciencias sociales, 10. <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/1356>

Sánchez, H. G. (2009). Una imagen enseña más que mil palabras. ¿ver o mirar?. Zona Próxima 10. 196-209. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85312281014.pdf>

Sánchez, I., Rodríguez, C., y García, O. (2020). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades. Revista Retos,38. 143-150. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/56777/74343-Texto%20del%20articulo-250517-1-10-20200207.pdf?sequence=1>

Schütz, A. (Ed.). (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva (1.ª ed.). Paidós.

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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6523346>

Szasz, I. y Lerner, S. (1996). Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad. El Colegio de México.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Paidós. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigación-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>

Tomasini, M. (2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización. Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, 17. 137-156. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53712938008.pdf>

Vargas, É. (2013). Nuevas tendencias en los diseños de investigación cualitativa y su influencia en la interpretación y acción educativa. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales* 14(28). 192-212. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66629446010>

Zorrilla, M. (1998). Los valores del sistema educativo mexicano en los programas de estudio. *Sinéctica*, 13. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/438>

# Anexos

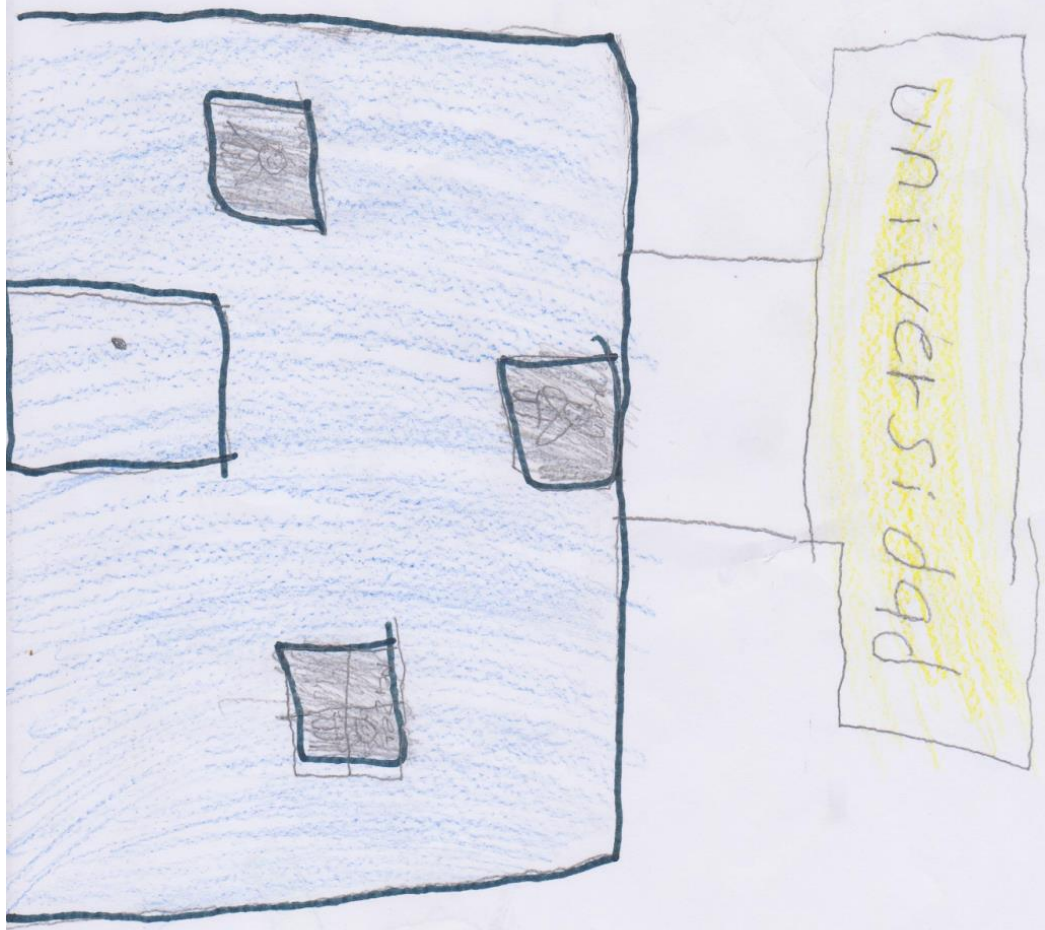
## 1.

| Concepto  | Dimensiones | Componentes     | Observables  | Respuesta de los niños   |  |
|---|-------------|-----------------|--|--|--|
| Ser hombre/Lo diferente a ser hombre            | Sentido     | Imagen corporal | Expresiones lingüísticas                                   | Los niños hacen voces en tonos graves/monstruosas  | Los niños buscan llamar la atención en el espacio que se encuentran imitando voces graves sin la necesidad de dirigirse a otro niño o niña.  |
|   |             |                 | Expresiones corporales                                     | Neizer y Alain pelean. Neizer se para y adopta una postura abriendo el pecho (levemente).<br>Los niños caminan con seguridad, corren, gritan, aventan cosas en el salón.   | Los niños imponen sobre otros con posturas desafiantes.  |
|   |             |                 | Uso del cabello  | Los niños llevan su cabello bien cortado   | Hay una ligera diferencia en el cuidado personal de niños y niñas. Los niños tienen un corte de cabello pero las niñas van peinadas y uniformadas (no en todos los casos, igual que no en todos los casos de las niñas). A pesar de que esto no dependa de los niños directamente, si no de la padres, se notan las diferencias. Las niñas que van uniformadas cuidan verse bien, los niños que llevan uniforme no tanto.  |
|   |             |                 | Accesorios   | Las mochilas de los niños son de colores oscuros, algunas con figuras de acción, dinosaurios.<br>Las niñas llevan artículos escolares de los mismos tonos, con detalles, sus mochilas con personajes de Disney, flores, mariposas, etc.<br>Los niños que no usan uniforme usan colores oscuros en la ropa<br>Las niñas, por el contrario, si no llevan el uniforme, llevan ropa más colorida que no se asemeja al del uniforme.  | Hay un contraste entre niños y niñas, en los colores que llevan en la ropa, el tipo de ropa y el uso de su cabello, y también cómo se agarran a las reglas de la escuela   |
|   |             |                 | Expresiones lingüísticas con el mismo género               | Este chiquillo le gana a todos", "maldito enano", " ¿me perdona amigo?" le dice Marcos a Alain cuando hacen lagartijas en el patio.<br>En la cancha una niña grita "pégale, te doy permiso".<br>Alain grita "soy libre". Una de las niñas se detiene la falda para que no se le levante mientras trotan.<br>Carolina me comentó que Camila es una niña problemática, en especial con otras niñas, ella buscaba "humillar" [en palabras de Camila] a una de sus compañeras en una de las actividades que hicieron en clases. Pude observar que a pesar de ser solo un año más grande que los niños que me hizo observar, ella [Camila] buscaba expresar más con su cuerpo, con sus movimientos, destacaba por su altura entre las otras niñas, además buscaba la atención constante de Carolina al hacerle comentarios como el anterior de humillar a una de sus compañeras. Quizás esto porque miraba a Carolina como alguien grande con quien poder compartir este tipo de cosas que no puede compartir con las "niñas".<br>Cuando los niños encataban gritaban, no era raro para ellos encostar porque es un juego que suelen practicar pero aún así lo festejaban; las niñas por el contrario se mostraban NADA expresivas a la hora de encostar, como si no significara nada.  | Los niños pelean y se dicen cosas entre ellos pero no ocasiona un problema, rápidamente lo olvidan y siguen jugando.<br>Hay niñas que son tranquilas en su interacción con los niños, si algo les molesta no lo externalizan; otras niñas, por el contrario, no temen enfrentarse a los niños.<br>Los niños se cuidan el uniforme al correr.   |
| Interacción entre niños y niñas fuera del salón | Contexto    | Escuela         | Interacciones, juegos.                                     | En una de las ocasiones que jugué con las niñas de mi salón, noté que ellas me querían en sus equipos de 3 o 4 integrantes y a la vez me miraban como una figura de autoridad que las podía dirigir al momento de jugar ya que el profesor no lo hacía [no como lo hacía con los niños]. Yo, al no saber la dinámica de juego le pedía a las niñas instrucciones pero ellas no tomaban la iniciativa, les decía que jugaríamos niños y niñas. Esto se convirtió en un juego de niños contra niñas y los niños estaban retados, querían ganar a como diere lugar, no eran amables al momento de jugar, arrebataban la pelota sin importar si podían lastimar a sus compañeros y compañeras. No sucedió pero en una ocasión Ángeles me comentó que uno de los niños la había empujado.<br>Las niñas jugaban en la cancha y un niño llegó a quitarles la pelota sutilmente.<br>Las niñas son tímidas e inseguras cuando se trata de jugar basket con los niños, algunas niñas tomaban el liderazgo por el equipo.<br>En la cancha de fútbol están cuatro niños de quinto. Están jugando con un niño pequeño, yo creo que es hermano de alguno de ellos. Están conviviendo. No son muy groseros, sus expresiones suenan dentro de lo normal para ser niños. Ahorita Edwin gritó "¡A la, no manches!".<br>Un niño se lastimó jugando basket, no se queja y tampoco me da mucha atención.<br>Una niña ajena al grupo costaleó a un niño, ella trae falda pero aun así le dio una vuelta y lo pateó. El niño solo se levantó y se sacudió. Esa misma niña, más adelante jaló a Neizer, él se sienta indispuesto a seguir con el juego, Neizer le dice a ella que es niña, la niña jaló a otro niño e interviene un tercero para separarlos. | Los niños se expresan al momento de hacer algo bien, el trabajo de las niñas no es celebrado de la misma manera, no tienen la misma reacción.<br>Al igual que los niños con el profesor, las niñas necesitan de una figura de autoridad que las guíe para tener más confianza al hacer las cosas.  |
|   |             |                 | Organización   | Las actividades que hacen durante la clase de Educación Física es jugar basket, fútbol, correr y hacer ejercicio. Comparten que no saben jugar basket.<br>En cuanto a los deportes, las niñas me comentan que una profesora tiene a sus "consentidos"  | La variedad de actividades de la clase de EF es reducida y poco inclusiva con las niñas que no saben jugar.  |
|   |             |                 | Clases   | Los profesores que les dan clases son los mismos que les dan educación física. Las clases no parecen ser muy estructuradas, al final los niños terminan haciendo las actividades que quieren.  | Los niños saben jugar, las niñas no saben solo porque son niñas. El profesor da indicaciones a los niños tal vez porque son quienes saben jugar y a las niñas les deja organizarse solas. Las niñas no muestran mucho interés por los deportes porque no saben jugarlos (porque no les enseñan como a los niños).  |
|   |             |                 | Interacción de los niños con el profesor                   | Los niños van a jugar con los niños de sexto. Están haciendo grupos de tres. Edwin, Neizer y Erick están juntos. El profesor está dando indicaciones a los niños. Parece que se están jugando como niños quieren, niños con niños, niñas con niñas. Van a jugar contra los otros niños. El profesor le muestra a Neizer cómo botar la pelota de basket. El profesor no le da atención a las niñas.   | Los niños son los dueños del aula, no temen que el profesor los regañe por estar parados, gritar o aventar cosas.<br>Los niños buscan provocar una reacción en otros niños a través de pequeñas agresiones en forma de juegos.<br>Los niños rompen las reglas del salón y no hay un sanción por parte del profesor.<br>A pesar de que no tienen mucha interacción en el salón de clases durante el desarrollo de las actividades, los niños apoyan a sus compañeras. |
|   |             |                 | Interacción de los niños con el profesor                   | El profesor Jacinto no se acerca mucho a los mesabancos de las niñas.<br>El profesor se acerca con dos niños y les indica que trabajen.<br>La voz de los niños predomina, gritan por responder, se roban la palabra. El profesor les pide que se porten bien y que jueguen "sanamente" en el recreo.<br>Una de las niñas me comparte que la dejarán tener novio hasta los 18 años.<br>Las niñas comparten que juegan en casa con sus primos y que prefieren que sea así porque los niños de la escuela son muy rudos cuando juegan con ellas, las tiran "accidentalmente" se acercó una niña de sexto, Camila, Carolina le dijo que era buena en los deportes y Camila comentó que le gustaban pero que en su casa no la dejaban jugar porque era juego de niños.  | El profesor pone más atención a los niños porque son quienes son más participativos y no dan lugar a la participación de las niñas.<br>El profesor llama la atención de los niños porque son quienes más se distaban mientras hacen el trabajo, también son quienes tienen más preguntas.  |
| Interacción entre niños y niñas                 | Contexto    | Familia         | Actividades lúdicas con otros niños de su entorno familiar | Una de las niñas me comparte que la dejarán tener novio hasta los 18 años.<br>Las niñas comparten que juegan en casa con sus primos y que prefieren que sea así porque los niños de la escuela son muy rudos cuando juegan con ellas, las tiran "accidentalmente"  | En casa les enseñan que hay juegos de niños y de niñas.  |
|   |             |                 | Salón  | En el salón no hay muchos adornos. Hay uno con una figura femenina con la leyenda "Guarda silencio" y otra de un niño con una pila de recuadros con "valores". Hay un juego geométrico, un cartel con fracciones y nada más.   | El espacio del aula es neutro, a su vez, denota que las actividades de los niños no son expuestas, ni hay una motivación para eso.   |
| Espacio escolar                                 | Contexto    | Escuela         | Salón  | En el salón no hay muchos adornos. Hay uno con una figura femenina con la leyenda "Guarda silencio" y otra de un niño con una pila de recuadros con "valores". Hay un juego geométrico, un cartel con fracciones y nada más.   | El espacio del aula es neutro, a su vez, denota que las actividades de los niños no son expuestas, ni hay una motivación para eso.   |

2.

| Concepto                              | Dimensiones     | Componentes              | Observables                        | Respuesta de los niños   | Interpretación  |  |  |
|---------------------------------------|-----------------|--------------------------|------------------------------------|--|---|--|--|
| Ser hombre. Lo diferente a ser hombre | Individual      | Sentido de ser hombre    | Reflexiones sobre el cuento        | Que no importa si te vistes de cualquier ropa si eres niño.<br>De que no importa que te vistes de niña o jugar fútbol porque sus amigos se burlaban de Juan porque se vestía así pero después cuando se vistió de niña y le pegaba así sus amigos ya no le decían nada que era niña.<br>De un niño llamado Juan que le gustaba vestirse de niña y que sus amigos lo discriminaban pero no importa si se viste de niña, de todos modos va a seguir siendo niño.<br>Que no importa si te vistes o juegas muñecas pero si eso te gusta a ti es importante, no lo que piensen los demás.   | Discriminación asociada a la vestimenta femenina  |  |  |
|                                       |                 |                          | Sentimiento asociado a lo femenino | Triste cuando no tenía el libro de hadas y el lápiz, se sentía triste.<br>Triste cuando le dijeron que era niña.   | Los niños entienden que hay un sentimiento de tristeza asociado al no poder expresarse con las cosas que realmente le gustaban al protagonista del cuento, pero también asocian ese sentimiento con el ser llamado "niña" siendo un niño.   |  |  |
|                                       |                 |                          | El significado de llorar           | Si lo hacía feliz por un rato pero luego echó las tres lágrimas.   |   |  |  |
|                                       |                 |                          | Accesorios                         | [Sobre las pulseras] A mí sí me gustan y el Juan siempre me critica.   | Los niños no hacen mención de accesorios que sean propios de niñas o niños, es más bien sobre cuestión de carácter  |  |  |
|                                       |                 |                          | Call of Duty                       | En el Call of Duty puedes matar zombies y personas y así.<br>Mátamos gente, pero haz de cuenta que es un juego real.<br>En el Free Fire solo matas personas<br>En el Free Fire puedes matar a personas reales.<br>No, o sea, no reales así, que se comunican.<br>El Free Fire tiene muchas cosas malas<br>Es diabólico   | Son conscientes del tipo de contenido de los juegos que les gustan. Este es violento, saben que tiene cosas malas que les puede hacer correr peligro, como las extorsiones, por el lado de jugar en línea con extraños; por otro lado, reconocen que en el juego se "matan personas", un niño decía que son personas que se comunican, no como otros juegos donde esa violencia es a través de personajes fantasiosos.  |  |  |
| Interacción entre niños               | Tecnológica     | Juegos                   | Free Fire                          | En el Call of Duty puedes matar zombies y personas y así.<br>Mátamos gente, pero haz de cuenta que es un juego real.<br>En el Free Fire solo matas personas<br>En el Free Fire puedes matar a personas reales.<br>No, o sea, no reales así, que se comunican.<br>El Free Fire tiene muchas cosas malas<br>Es diabólico   | Son conscientes del tipo de contenido de los juegos que les gustan. Este es violento, saben que tiene cosas malas que les puede hacer correr peligro, como las extorsiones, por el lado de jugar en línea con extraños; por otro lado, reconocen que en el juego se "matan personas", un niño decía que son personas que se comunican, no como otros juegos donde esa violencia es a través de personajes fantasiosos.  |  |  |
|                                       |                 | Juegos                   | Medio                              | Xbox y computadora   |   |  |  |
|                                       |                 | Interacción              | Cómo se comunican                  | Se puede usar el micrófono, haz de cuenta tipo llamada.<br>Yo no prendo el micrófono del juego porque luego la otra vez me querían robar.<br>Me estaban hablando, "hóblame, yo le regalo unos diamantes" - porque ahí recargan, tiene- se le puede meter dinero. "Te voy a regalar mi diamantes si me dices tú dirección", y yo me asusté, yo estaba solito. Y yo como ya estaba preparado pa'esto le dije que no quería.  |   |  |  |
|                                       |                 | Lúdico                   | Deportes                           | Fútbol   | Nos encanta [el fútbol]<br>El Juan es el que más sabe de todo el salón<br>Jugamos con puros hombres, más que una vez con Maritza y la Imelda. Jugamos guerra de países.<br>A la pregunta: ¿Cómo son las niñas que juegan fútbol?, la respuesta es: "No saben"<br>Cuando las niñas juegan lloran, se quejan.<br>¿Por qué no quieren que jueguen las niñas? R: Porque son niñas y son más sensibles<br>A veces pateamos el balón y golpeamos a un niño pues nos aguantamos. | Tanto el fútbol como el basket son deportes que los niños disfrutan jugar, en cambio, para las niñas esto es un poco más complicado porque no solamente no se les da la atención al momento de jugar, sino que tampoco hay inclusión por parte de sus compañeros<br>Jerarquías en las actividades deportivas<br>Niñas como apoyo/competencia en las actividades deportivas<br>Los niños se perciben a sí mismos como hombres, al momento de hablar de deportes en la escuela, las niñas no son mujeres, se siguen refiriendo a ellas como niñas. Saben que a ellas no les gusta jugar por el trato rudo de las actividades, ellos tampoco quieren que ellas jueguen porque no aguantan, les parece exagerada su actitud, pues ellos pueden reprimir el llanto o quejas si, por ejemplo, alguien les pega mientras juegan fútbol.<br>Las niñas no aguantan las ganas de llorar. |  |
|                                       |                 |                          |                                    | Basket   |   | Existe un deber ser [hombre] para los niños. No son conscientes de las razones para ser como son, no saben por qué un hombre debe comportarse como les enseñan, solo saben que así es y no hay cuestionamientos.   |  |
|                                       | Actividades     |                          |                                    | Juegos de niños  | Fútbol y basket<br>Según un niño, el único juego de niños son las luchitas  |  |  |
|                                       | Juegos de niñas |                          |                                    | Las muñecas, barbies, atraçadas<br>En casa a los niños, sus hermanas, hermanos y tíos les dicen que no hagan ciertas cosas porque son de niñas.  |   |  |  |
|                                       | Juegos de ambos |                          |                                    | El fútbol puede ser de ambos pero en equipos de niños y de niñas por separados<br>un niño dice que los niños jugando muñecas se miran extraños pero que de igual manera pueden hacerlo.  | Algunos niños coinciden en que no hay juegos para niños y niñas, cualquiera puede jugar lo que quiera, pero a la vez, incluso con ese pensamiento, los niños prefieren jugar con niños y no con niñas. Las niñas pueden jugar fútbol, sí, pero entre ellas.<br>Misma situación con las muñecas, los niños pueden jugar con muñecas pero es extraño [¿es extraño en el sentido de que no es común o de que el niño es extraño por hacerlo así?]                            |  |  |
|                                       | Lúdico          | Expresiones lingüísticas | El modo enojado                    | Un niño menciona que a Jonathan suelen pegarle. Dice "esa llave le da mala suerte"<br>Algunos de los insultos que utilizan los niños son "idiota", "mugre insecto", "pendejo", "insectos".<br>Si alguien le pega con una pelota. "Si voy a llorar poquito, como una lágrima nomás pero me la voy a quitar y voy a sacar mi modo enojado"<br>Molestarme nada más [para activar el modo enojado].<br>A mí a cada rato me da cachetadas pero me agunto y se la devuelvo.<br>Mi primo me pegó, uno que se llama Freddy, que me tiró y luego yo me enojé bien feo y lo empecé a perseguir.<br>Nada más me enfurezco, agarro un palo y le empiezo a pegar. [a la pregunta: ¿y si lo lastimas?, responde que no le importa]<br>Yo siempre le pego, o puñetazos.<br>Le tuerzo su brazo, la tiro y la amarro con un hilo.<br>Cuando me empiezan a molestar lo agarro y le doy una cachetada y si lora "inaudible".<br>Una vez Alain, porque lo estaba molestando, se enojó conmigo y me empezó a perseguir, después yo peleé con él y le terminé ganando "se rió".<br>Sí, cuando me pega el Alejandro. Yo nada más me molesto, el Alejandro me avienta una cachetada y lo persigo. A veces lo cacheteo y a veces no.<br>Es que a cada rato lora y cuando todos los niños me pegan me pongo a llorar después, me enojo y después les quiero pegar pero no le quiero pegar. | Asocian la violencia contra sus compañeros con la mala suerte.<br>Los niños coinciden con lo que dice Juan., Suelen "activar" o sentirse identificados con esta en situaciones donde alguien los empujó, cuando sus hermanos les pegan<br>El modo enojado tiene como consecuencia una respuesta física, ninguno de los niños menciona insultar verbalmente, todo comienza con un estímulo-sentir enojo-respuesta física violenta  |  |  |
|                                       |                 |                          | Interacción                        | Consecuencias del modo enojado   | Una vez Alain, porque lo estaba molestando, se enojó conmigo y me empezó a perseguir, después yo peleé con él y le terminé ganando "se rió".<br>Sí, cuando me pega el Alejandro. Yo nada más me molesto, el Alejandro me avienta una cachetada y lo persigo. A veces lo cacheteo y a veces no.<br>Es que a cada rato lora y cuando todos los niños me pegan me pongo a llorar después, me enojo y después les quiero pegar pero no le quiero pegar.                       | Por el contrario, uno de los niños parece tener un proceso diferente, su respuesta es un estímulo-llorar-enojo-frustración   |  |
|                                       |                 |                          | Acciones                           | ¿Verdad Julián que nos llevamos así?, que nos golpeamos  |   |  |  |
|                                       |                 |                          | Interacción familiar               | Familia  | Expresiones   | Dice mi mamá que yo soy bien delicado [...]<br>a veces me está diciendo muchas cosas malas [su mamá]<br>Me dice que yo lora porque soy niña.<br>Mi hermana también se burla de mí.   | En el caso de uno de los niños, hay ausencia de la figura paterna en casa, por lo que la madre y hermana son quienes se encargan de enseñarle cómo es ser un niño/hombre, esto haciéndole ver que lo que hace es de niñas. |

Juan  
tiene 10 años  
Nixtco







Aldhmi  
Esp.  
Nairwati

25anos

Nombre: Imelda  
Legua: triqui



24 años

Luna

idioma: zapoteco

maestra de 5º





# Universidad Autónoma de Baja California

## UNIDAD UNIVERSITARIA VALLE DORADO FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES UABC-CAMPUS-ENSENADA

"2022, año de la erradicación de la violencia contra las mujeres en Baja California"

Oficio no. 01/182/2022-2.

**PROFESOR VÍCTOR SÁNCHEZ RAMOS**  
SUPERVISOR DE LA ZONA ESCOLAR 716  
SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA  
PRESENTE. -

Anteponiendo un cordial saludo me dirijo a usted para solicitar que autorice el ingreso de los profesores Irma Daniela Rentería Díaz y Marco Antonio Meza León, así como también, de las estudiantes Valeria Fuentes Sánchez y Carolina Zadhaly Tuyu Cerecero, en la escuela primaria Francisco González Bocanegra del fraccionamiento Santa Candelaria en la localidad de Camalú, San Quintín, Baja California durante los días 17, 18, 19 y 20 de octubre de 2022.

La visita de este grupo integrado por profesores y estudiantes del programa educativo de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California es con la finalidad de realizar unas actividades con los alumnos de esta escuela como parte del trabajo de campo del proyecto de investigación FODECYT-PRONACES 1717336 "Otras realidades de la educación indígena en Baja California: grupos nativos, indígenas migrantes, no indígenas, y retornados internacionales" desarrollado por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo y la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales- UABC, 2020 -2023.

Las actividades a realizar con los alumnos de esta escuela consisten en el desarrollo de un Taller de realización de cine documental con dispositivos móviles para niños de 6to grado y una Entrevista grupal con niños de 5to grado. Ambas actividades son con fines académicos pues los resultados permitirán al equipo de investigadores cumplir con los objetivos del estudio. Además de su autorización, este equipo de investigación solicitará el consentimiento informado a los padres de familia de los niños para que puedan participar en las actividades.

Agradezco de antemano su atención y apoyo para que estas actividades de investigación puedan llevarse a cabo en la escuela que está bajo su supervisión. Sin más por el momento, me despido con un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**

Ensenada Baja California, a 10 de octubre de 2022

"POR LA REALIZACIÓN PLENA DEL SER"

**DIRECTOR**

**M.T.R.I. JESÚS ANTONIO PADILLA SÁNCHEZ**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE BAJA CALIFORNIA



FACULTAD DE CIENCIAS  
ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES  
ENSENADA, BAJA CALIFORNIA

C.c.p. Archivo  
C.c.p. Minutario  
JAPS/zrb

# Universidad Autónoma de Baja California

## UNIDAD UNIVERSITARIA VALLE DORADO FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES UABC-CAMPUS-ENSENADA

"2022, año de la erradicación de la violencia contra las mujeres en Baja California"

Oficio no. 01/183/2022-2

PROFESOR JAIME PABLO CRUZ  
DIRECTOR DE LA ESCUELA FRANCISCO GONZÁLEZ BOCANEGRA  
ZONA ESCOLAR 716  
SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA  
PRESENTE. -

Anteponiendo un cordial saludo me dirijo a usted para solicitar que autorice el ingreso de los profesores Irma Daniela Rentería Díaz y Marco Antonio Meza León, así como también, de las estudiantes Valeria Fuentes Sánchez y Carolina Zadhaly Tuyu Cerecero, en la escuela primaria Francisco González Bocanegra del fraccionamiento Santa Candelaria en la localidad de Camalú, San Quintín, Baja California durante los días 17, 18, 19 y 20 de octubre de 2022.

La visita de este grupo integrado por profesores y estudiantes del programa educativo de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California es con la finalidad de realizar unas actividades con los alumnos de esta escuela como parte del trabajo de campo del proyecto de investigación FODECYT-PRONACES 1717336 "Otras realidades de la educación indígena en Baja California: grupos nativos, indígenas migrantes, no indígenas, y retornados internacionales" desarrollado por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo y la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales- UABC, 2020 -2023.

Las actividades a realizar con los alumnos de esta escuela consisten en el desarrollo de un Taller de realización de cine documental con dispositivos móviles para niños de 6to grado y una Entrevista grupal con niños de 5to grado. Ambas actividades son con fines académicos pues los resultados permitirán al equipo de investigadores cumplir con los objetivos del estudio. Además de su autorización, este equipo de investigación solicitará el consentimiento informado a los padres de familia de los niños para que puedan participar en las actividades.

Agradezco de antemano su atención y apoyo para que estas actividades de investigación puedan llevarse a cabo en la escuela que usted dirige. Sin más por el momento, me despido con un cordial saludo.

ATENTAMENTE

Ensenada Baja California, a 10 de octubre de 2022

"POR LA REALIZACIÓN PLENA DEL SER"

DIRECTOR

M.T.R.I. JESÚS ANTONIO PADILLA SÁNCHEZ



C.c.p. Archivo  
C.c.p. Minutario  
JAPS/zrb

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA



FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES  
ENSENADA, BAJA CALIFORNIA