

Masculinidades y Territorio Escolar en una Institución Educativa Rural de Boyacá, Colombia

José Adriano Barbosa Corredor¹
Daniel Solís Domínguez²

Resumen

Este artículo presenta hallazgos de una investigación cualitativa, que analizó la construcción de masculinidades de estudiantes varones y la capitalización del territorio escolar en una institución educativa rural localizada en la provincia Ricaurte de Boyacá, Colombia. El proceso investigativo siguió un método etnosociológico y generó información desde la observación participante y el desarrollo de entrevistas con miembros de la comunidad educativa. Los datos generados se incorporaron a discusiones y comprensiones sobre la demarcación y ocupación del territorio escolar por estudiantes varones. Como resultado, se indica que en la dinámica cotidiana escolar se organiza un modelo de masculinidad hegemónica a través del juego, que impone a los estudiantes varones prácticas y controles de orden jerárquico. La performatividad masculina escolar se manifiesta al demarcar una territorialidad que simboliza la dominación masculina. Se concluyó que, en la institución educativa estudiada, se entrelazan el orden educativo y de género, dando lugar a masculinidades múltiples, heterogéneas y en prueba constante que se vinculan para ejercer dominación sobre los territorios en la escuela.

Palabras clave: educación, educación rural, escuela primaria, estudiante de primaria, espacio de juegos, dinámica social.

¹Universidad Autónoma de San Luis
Potosí, México

adrianobc90@gmail.com

²Universidad Autónoma de San Luis
Potosí, México

Como citar: Barbosa, J, & Solís, D.
(2023). Masculinidades y Territorio
Escolar en una Institución
Educativa Rural de Boyacá,
Colombia. *Educación y Ciencia*, 27.
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e16303>



Recibido: 28/07/2023 | Revisado: 26/08/2023
Aprobado: 18/10/2023 | Publicado: 14/11/2023

Masculinities and School Territory in a Rural Educational Institution in Boyacá, Colombia

Abstract

This article presents findings from qualitative research that analyzed male students' construction of masculinities and the capitalization of the school territory in a rural educational institution located at Ricaurte, province in Boyacá, Colombia. The investigative process followed an ethno-sociological method and generated information from participant observation and the development of interviews with members of the educational community. The generated data was incorporated into discussions and understandings on the demarcation and occupation of the school territory by male students. As a result, it is indicated that, in the daily school dynamics, a model of hegemonic masculinity is organized through game and imposes hierarchical practices and controls on male students. The masculine performativity at school is manifested in the demarcation of a territoriality that symbolizes masculine domination. It was concluded that, in the educational institution studied, the educational order and the gender order are intertwined, giving rise to masculinities that are multiple, heterogeneous and in constant test by other male counterparts.

Keywords: education, rural education, primary schools, primary school students, playgrounds, social dynamics.

Introducción

Este artículo reporta aspectos de una investigación que vinculó educación, género y masculinidades. La cohesión de estos campos de estudio se sustenta al comprender las relaciones de género como una dimensión constitutiva de la vida social cotidiana (Lagarde, 1997). Por ende, en cada institución educativa se instaura un modelo de sociedad ordenado y orientado por el género. Bajo este marco, las interacciones entre la población escolar se organizan no solo por lineamientos normativos institucionales, sino también por la condición de género. Por otro lado, como un enfoque analítico, el género permite entender las relaciones de desigualdad entre lo femenino y masculino, y generar espacio de análisis para indagar las formas en que se constituye lo masculino. La masculinidad, por su parte, es un nivel de estatus y jerarquía (Segato, 2013), una construcción sociocultural que simboliza la dominación del hombre y un ejercicio de poder sobre los territorios y los cuerpos.

El análisis de las relaciones cotidianas entre estudiantes varones es clave para entender la conformación de procesos escolares jerarquizados no solo entre hombres y mujeres, sino también entre los mismos hombres (Connell, 1995; 1996). Por esto, se condujo una investigación cualitativa, incluyendo a la comunidad educativa de una institución escolar localizada en la provincia Ricaurte en Boyacá, Colombia. Con método etnosociológico, se desarrollaron observaciones de campo y se condujeron

entrevistas individuales y grupales con estudiantes, maestras, maestros, padres, madres, o integrantes de los entornos familiares de las y los estudiantes. La información, en contraste con propuestas teóricas y ejercicios de investigación previos, se incorporó en el análisis de formas de construcción de masculinidades de estudiantes varones en la dinámica cotidiana escolar de una institución educativa que ofrece formación primaria multigrado en Boyacá, Colombia.

La investigación desarrollada generó aportes teóricos, metodológicos y comprensiones sobre las formas de construir masculinidades desde las prácticas cotidianas escolares que involucran a la comunidad educativa en general. Adicionalmente, incorpora una aproximación sobre los territorios escolares como cuerpos sobre los que se escribe la dominación y control de una hegemonía masculina organizada y funcional. En el apartado siguiente, se señala la metodología seguida para desarrollar el proceso investigativo. Para este propósito, se indican el tipo de investigación, el método, las técnicas y los instrumentos de recolección de información. También se refiere el procedimiento de análisis y generación de conceptos, componentes e indicadores de los procesos de construcción de masculinidades de estudiantes varones y la capitalización del territorio escolar en una institución educativa rural localizada en la provincia Ricaurte de Boyacá, Colombia.

Metodología

La información aquí presentada es parte de los resultados de una investigación más amplia cuyo objetivo fue analizar e interpretar comparativamente procesos de construcción de masculinidades en dos instituciones escolares rurales ubicadas en Colombia y México. Bajo este entendido, lo que aquí se reporta corresponde con elementos encontrados en uno de esos contextos educativos localizado en la provincia Ricaurte en Boyacá, Colombia. El nombre de la institución y los participantes se mantiene anónimo de acuerdo con el consentimiento informado otorgado por integrantes de la comunidad educativa estudiada. La información y el análisis de la investigación se configuraron desde un posicionamiento cualitativo con método etnosociológico.

Como estudio cualitativo, la persona situada fue el núcleo vital de la investigación (Vasilachis de Gialdino, 2006; 2009). Adicionalmente, según Vasilachis de Gialdino (2006), el interés en la persona situada se traduce en el rastreo de la trayectoria de los actores sociales y sus contextos. Igualmente, se tuvo en cuenta que este tipo de investigaciones incorpora un diseño flexible e interactivo entre sus componentes: objetivos, contexto conceptual, pregunta de investigación y metodología. En relación con esta postura, la manera de gestionar y analizar la información implementó un método etnosociológico (Bertheaux, 2005) desde el cual se organizaron la observación de las relaciones de los sujetos que conforman la comunidad de la institución educativa rural multigrado y las entrevistas con participantes de la institución educativa.

Dentro de estas relaciones, el centro de atención estuvo en la organización social de las masculinidades en las relaciones cotidianas dentro de la institución educativa.

Esto vincula a docentes, estudiantes y sus entornos familiares. Todas y todos son actores constituyentes y partícipes de los procesos de socialización del género en el espacio educativo y fuera de él. Sin embargo, para este reporte particular se focaliza la información generada por maestros y estudiantes. También, desde las relaciones en la cotidianidad escolar y sus características, se buscó un acercamiento a las organizaciones, lógicas y prácticas del conjunto de un mundo social y sus microcosmos (Berteaux, 2005). Así, en un nivel de jerarquías y círculos de competencia masculina que configuran un régimen de género, observar las diferentes formas de organización y conformación de grupos y relaciones entre los varones da cuenta de elementos del mandato de masculinidad. Atendiendo al interés por las relaciones sociales cotidianas de la escuela rural multigrado y la manera de asumir posiciones por parte de sus participantes, se optó por la observación sistemática del contexto educativo y el desarrollo de entrevistas individuales y grupales a miembros de la comunidad educativa.

Los criterios de observación y elementos rectores de la entrevista radican en ejes analíticos de la institución educativa, la dinámica cotidiana escolar y el contexto. De manera específica en este documento, el eje de atención es la dinámica escolar. Sobre este eje, la información provino de un maestro varón, dos maestras mujeres y 15 estudiantes inscritas e inscritos en un sistema de educación primaria rural multigrado, bajo el modelo de escuela nueva en Boyacá, Colombia. Esto implica que en una sola aula de clase asisten simultáneamente estudiantes de los grados primero hasta quinto de primaria. En el proceso para generar comprensiones alrededor de las masculinidades en esta escuela rural multigrado se estipuló que la construcción de masculinidades involucra determinadas características o propiedades con relación entre ellas (Lazarsfeld, 1973). La orientación hacia índices, atributos y características de formas de masculinidad en la escuela rural multigrado se construyó sobre teorías previas, trabajos académicos realizados y discutidos sobre el tema e información obtenida en el trabajo de campo en la institución educativa.

De esta manera, siguiendo los lineamientos de Lazarsfeld (1973), la determinación de atributos asociados con el marco performativo de masculinidades incluye etapas surtidas en el proceso formal de la investigación. En un primer momento, se reconoció una representación literaria de los conceptos vinculados con masculinidades en contextos de educación rural multigrado. Desde allí, se indica que las masculinidades son un constructo social que da cuenta de estadios políticos y culturales determinados, e involucra significados e interpretaciones sobre la idea y las prácticas de los hombres en la sociedad. En esta línea, Espinosa (2016) plantea que las masculinidades, múltiples y dinámicas, “se aprenden en la sociedad, se negocian en la sociedad, se hacen y se rehacen en el proceso histórico” (p. 72).

De acuerdo con Segato (2016), ejercer formas de masculinidad sucede como repuesta a un mandato de masculinidad bajo el cual el hombre se debe probar como tal. Esta demanda activa performatividades masculinas constantes y renovadas en los contextos y territorios educativos. Con estos sustentos teóricos, una etapa posterior consistió en la deducción analítica de los componentes de la performatividad masculina y su jerarquización. En este artículo se hace referencia puntualmente a la organización y práctica masculina desde la ocupación del territorio escolar. Lazarsfeld (1973) señala que los componentes interrelacionados de cada concepto constituyen un “conjunto complejo de fenómenos” (p. 37). Parte de esta complejidad radica en la articulación de niveles de jerarquía masculina y una participación que asume diferentes líneas sobre un mandato de masculinidad hegemónica y la persistencia de un régimen de género en la capitalización espacial de la escuela rural multigrado.

La articulación de jerarquías y niveles de dominio masculinos se conecta con una hegemonía masculina descrita sobre los territorios y las relaciones sociales, vinculando la práctica sistemática de estudiantes y maestros de la escuela rural multigrado. La etapa consecutiva en este proceso tuvo que ver con hacer observables los fenómenos asociados con la construcción de masculinidades en la escuela rural. Por esto, se delimitaron indicadores de las dimensiones conceptuales. En la particularidad de las masculinidades y sus dimensiones conceptual y performativa, de manera constante se aludirá al término *atributos*. Un atributo de masculinidad es un componente de esta, pero también implica un sistema relacional entre formas diversas de masculinidades que toman lugar en contextos educativos.

Los atributos de masculinidad involucran un sistema sociocultural y de género, y evidencian una serie de indicadores sobre el marco performativo de las masculinidades en la escuela rural multigrado. Atributos asociados a la masculinidad en la institución educativa rural son la capacidad física o deportiva, destreza académica, superioridad de edad y heterosexualidad. La muestra de estos atributos a través de performatividades masculinas tiende el puente entre la construcción conceptual y la delimitación de indicadores. En este flujo, la construcción y manifestación de masculinidades instituye atributos socioculturales del mandato de ser hombre y ejercer performatividades en contextos educativos.

En el contexto de la escuela rural multigrado en Colombia, la práctica de los hombres y sus organizaciones ejercen ocupación, dominio y control sobre los territorios y las relaciones sociales, generando indicadores de la conformación de capital territorial escolar y capital social para los varones, según se inscriban en niveles jerárquicos y de prestigio en las organizaciones masculinas. De esta manera, desde la teoría de Lazarsfeld (1973), se establece una trazabilidad de los conceptos, sus componentes e indicadores, visibles y relacionados en la práctica de los varones sobre el territorio escolar. La relación con el territorio escolar se vincula también con los procesos de socialización e interacción al interior de la institución educativa.

Resultados y discusión

Como resultado del proceso investigativo, se encontró que los estudiantes se organizan en grupos, llamados por ellos equipos, para ocupar los espacios sociales de la institución educativa y así escribir la práctica y el simbolismo de la dominación masculina. Esta organización sucede bajo la mirada de maestras y maestros, y se da de manera progresiva, negociada y vinculante para las y los estudiantes a través de prácticas de juego. Por otro lado, se reconoce que hay múltiples maneras de ser hombre al interior de la institución educativa y estas formas de masculinidad son objeto de vigilancia y control por parte de estudiantes y docentes. Consecuentemente, se estructuran procesos de control para verificar criterios de relación con un modelo de masculinidad hegemónica.

Las masculinidades hegemónicas se asocian con la fuerza o destreza deportiva, el desempeño académico y la avidez sexual o amorosa. Demostrar estos atributos proporciona niveles de prestigio en la escuela. Esto se traduce en privilegios aplicados sobre el territorio de la escuela, interpretado como cuerpo. En la misma dirección, los beneficios también se manifiestan como poder de decisión en las relaciones estudiantiles que se jerarquizan y organizan bajo un régimen de género. Esto se concreta en la afirmación y defensa de un rol de líder y roles subsidiarios dentro de un equipo. Por su parte, el maestro o maestra ostenta autoridad en un nivel de las relaciones escolares, pero no en todas. En espacios de socialización exclusivas de estudiantes, se adscriben otros niveles de autoridad, organizada y defendida por la corporación masculina estudiantil de la escuela. De esta manera, autoridad y toma de los espacios escolares forman parte de los elementos de control y determinación por parte de masculinidades hegemónicas.

La ocupación de espacios al interior de la institución educativa rural surge como un fenómeno asociado a la construcción y consolidación de formas de masculinidades en el territorio escolar. De esta manera, se conforma un capital espacial (Larreche, 2018) regulado por varones o grupos de varones que escriben una hegemonía masculina. En cuanto a la configuración del espacio, señala Foucault (1999) que hay espacios especializados debido a las prácticas territoriales que llevan a cabo los sujetos, en este caso sujetos escolares que ejercen la dominación como práctica de hegemonía masculina. Azamar (2011) caracteriza los territorios escolares como espacios heterotópicos y ambientes ecológicos complejos. Allí convergen actores y elementos socioculturales propios de cada contexto.

Este estudio encontró que se distinguen dos divisiones de autoridad en el territorio escolar. En una de ellas prevalece la autoridad y representación del maestro de la escuela, imagen de masculinidad hegemónica. Regularmente, esta autoridad gobierna los espacios oficiales de la institución escolar como el salón de clase. Sin embargo, en espacios como baños, comedores o el patio de juegos quienes imponen dinamismo y organización son los grupos de estudiantes. Los criterios y valores utilizados se asocian

con atributos de masculinidad como edad, capacidad académica, y destreza física. En ocasiones el estudiante o equipos de estudiantes se acoplan a la ruta normativa trazada por el maestro, y en otras toman decisiones diversas para ocupar y capitalizar los espacios escolares.

Rockwell (2018) señala que alejado de una percepción de caos o espontaneidad, lo que sucede con los niños en la escuela refleja «prácticas lúdicas o discursivas, realizadas con recursos heredados, o con nociones tomadas de múltiples fuentes» (p.259). De esta manera, se tejen prácticas lúdicas y discursivas entre los estudiantes, niños y niñas, para generar la ocupación masculina mayoritaria de la cancha de juegos de la escuela. Como dinámica del dominio, la organización de los equipos masculinos articula pequeñas complicidades en juegos disimulados al interior del aula de clase o en otros espacios comunes como la zona de comedores. El juego es un elemento vital de socialización para los niños en donde se comparten interpretaciones de masculinidades. También en el juego se valúan y verifican los atributos que le darán a cada niño una identidad posicional masculina en el equipo. La relevancia del juego en los procesos de construcción y control de masculinidades en la experiencia de niños, niñas y jóvenes en la institución educativa sucede en un territorio escolar interpretado como espacio ecológico y heterotópico (Azamar, 2011; Foucault, 1999).

Adicionalmente, Rockwell (2018) indica que la escuela es movimiento y ruido. La movilidad y el enganche de cada estudiante en equipos masculinos caracterizan las dinámicas al interior y externas del aula de clase. Lo que para la mirada adulta puede ser espontáneo, o un acto que reafirma las percepciones de los niños como menores y desorganizados, es el fundamento de la organización y dinamismo de la vinculación masculina. El juego se mantiene transversal en los espacios escolares como una performatividad que cohesiona a la corporación masculina. La reafirmación de relaciones de masculinidades sucede a través de las emociones y sensaciones generadas en prácticas de juego. La amistad o fraternidad establecidas en el aula y otros espacios sociales de la escuela es criterio de adscripción a grupos masculinos.

Aunque con dinamismos propios y organizaciones diversas, estos equipos masculinos son representación de la corporación masculina. También establece jerarquías y acumula capitales de diversas índoles. Uno de ellos es el capital espacial y las posibilidades de emitir mensajes mientras se ocupa el patio, los baños, la biblioteca, o el área de comidas. También acentúa una división escolar de ambientes privados y públicos. Los ambientes públicos son aquellos que posibilitan el vincularse a juegos masculinos y los más extensos en la escuela. El patio de juegos es la representación de este espacio. Sobre el cuerpo-territorio escolar se escribe un mensaje implacable de dominación masculina, de regulación y control de las prácticas de los varones en la escuela multigrado.

De esta forma, se conforman equipos masculinos que ejercen soberanía y control sobre los espacios de juego y, de esta forma, simbolizan la dominación masculina sobre

el territorio escolar. Bajo normas de contingencia sanitaria generada por el Covid-19, las prácticas de juego en la institución educativa se tuvieron que empezar a posicionar de manera paulatina, pero el resultado final fue la instauración del dominio masculino sobre el territorio, junto con el privilegio del juego para los hombres. La resistencia a la norma convocará a los varones para hacer pruebas progresivas de ocupación del territorio de la escuela: “dejan caer una botella al piso de concreto y empiezan a patearla, simulando no tener intenciones más allá de la casualidad” (Diario de campo, 16 de Julio 2021). En la prueba referida anteriormente no se generó ninguna respuesta que reprendiera a los estudiantes por su juego. Así, lo que inicialmente fue un encuentro casual, pateando una botella de plástico, los llevó a formar equipos y empezar un juego que se convertiría en norma en los días posteriores.

El inicio del juego, que ya incluye balones de fútbol sala, se enuncia cuando cada equipo envía a un integrante para defender un arco. De esta manera, oficialmente, por parte de los equipos masculinos, se inicia el juego. En el mismo momento en el que los equipos se estiran para ocupar todo el espacio de la cancha de juego, otros grupos de varones se unen mientras gritan: ¡Hay equipo! De este fenómeno protagonizado por los hombres y sus equipos se generan varias aristas de análisis. Por un lado, aquella manifestación de negociación y resistencia de niños y niñas a las normas socializadas sobre el distanciamiento social en la institución educativa. Un elemento visible es la existencia de organizaciones masculinas en grupos y la permisividad por parte de maestras y maestros para que, a pesar de las medidas sanitarias, los estudiantes jueguen en la cancha. En la vida escolar se integran usos, prácticas y saberes que, cuando son grupales, denotan apropiación significativa (Rockwell, 2013).

Los usos, prácticas y saberes de los estudiantes al interior de la institución educativa denotan apropiación de un mandato de masculinidad, que lleva a los estudiantes a organizarse según una jerarquización de tareas y funciones. De esta forma escriben el texto de la dominación masculina sobre el cuerpo-territorio de la escuela. Los grupos de niños, al poseer como atributos su identificación sexual como varones y diferentes niveles de destreza física deportiva o académica, logran cohesión para conformar equipos variados. El espacio público de juegos del territorio escolar es herencia y parte del mensaje hegemónico de grupos de estudiantes mayores, en ejercicio continuo de performatividades masculinas. Los dos equipos que ocupan el espacio escolar de la cancha de juegos escriben y socializan que tienen el control sobre el territorio, así “su red de alianzas es cohesiva y confiable” (Segato, 2016, p. 46).

La cohesión vincula a todos los equipos masculinos en una sinergia que articulada para capitalizar el territorio escolar. Aunque son diferentes grupos y su práctica los lleva a una rivalidad deportiva, forman parte de la misma corporación. La organización estudiantil es evidente, ya que se instala en el ámbito público para emitir sus escrituras: “los estudiantes tienen sus grupos, los han formado de acuerdo con sus intereses: deporte, gustos, camaradería, empatía” (Maestra 1, comunicado personal, 17 de

febrero de 2022). Se señala que la agrupación de los estudiantes no es espontánea y la pregunta por la conformación de grupos remite a un signo masculino. La referencia inmediata se orienta hacia el deporte que es una práctica hegemónica masculina. También se indica que hay criterios de cohesión para los equipos masculinos y bajo los mismos se genera camaradería y empatía. La experiencia de ocupación del territorio escolar por parte de grupos de estudiantes varones también se afianza en elementos emocionales.

Antecedido por la naturalización en la interpretación que hace la comunidad educativa de la escuela y sus espacios, se entiende que los grupos masculinos responden a criterios de organización:

los alumnos buscan patrones de interacción similares para poder conformar esos grupos. Por ejemplo, si a alguno le gusta algo y conoce a otro niño o niña que le guste lo mismo crean ese vínculo que genera los grupos de amistad. (Maestra 2, comunicado personal, 10 de marzo de 2022)

Se reitera que la selección de los grupos o equipos masculinos no sucede por factores aleatorios, sino que corresponden a elementos vitales de la experiencia de los y las estudiantes. Así, intereses y gustos llevan a identificar candidatos para ser incluidos en la selección de los equipos. En esta selección, cuenta también el carácter filial o relacional que un nuevo miembro o candidato tenga con uno que ya esté incorporado al equipo masculino. La organización masculina escolar de estudiantes que ocupan el cuerpo-territorio de la institución educativa se enuncia por ellos mismos como equipo. Esto responde al establecimiento de lazos de camaradería, empatía, amistad o admiración masculina. Estos lazos mueven a los varones a diferentes niveles de complicidades para capitalizar los dividendos masculinos sobre el territorio escolar.

El término *equipo* señala unión y división de funciones internas. También, a semejanza de lo que sucede en el ámbito deportivo y competitivo, para conformar los equipos se surte un proceso de selección. Los varones tienen selecciones que representan atributos masculinos de fuerza, poder o capacidad. De esta manera se tejen interpretaciones globales de masculinidad y posiciones personales de adscripción desde diferentes frentes. Así, la construcción de masculinidades en la escuela rural multigrado se nutre de interpretaciones y performatividades que introducen flujo en las escrituras sobre las diferencias sexuales, los territorios de la escuela y las relaciones que se dan en ella. Si bien la organización tiene en cuenta diferentes atributos de masculinidad, entre estudiantes, mayores o mejores desempeños físico/deportivos determinan posiciones de mayor estatus.

La estructura social del género, como lo señala Butler (1988), se erige como un artificio creíble o no, alimentado por el capital performativo de los sujetos y las carreras sociales de naturalización o desnaturalización. En el régimen de género escolar se naturalizan los capitales y canales de consolidación y ejercicio de los equipos

masculinos. El deporte, el juego y la ocupación de los territorios escolares más amplios, reclamados por la corporación masculina, se atribuyen como herencia de los varones que, al asumir diferentes tipos de masculinidades, obtienen sus dividendos. En este sentido, se naturaliza la división de los territorios al aplicar criterios de género. La naturalización de la dominación del territorio escolar por parte de los hombres fortalece el sostenimiento de jerarquías, performatividades y la articulación de los varones en múltiples equipos masculinos.

Connell (1995), asegura que el género ordena la práctica social. De esta manera, lo que sucede en los espacios escolares son formas de organización del género. Esta organización sostiene un régimen de género particular que caracteriza las relaciones e interacciones de los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, el carácter performativo que denota hegemonía masculina también involucra participación institucional y de las madres y los padres de familia. Así como desde la percepción de maestras y maestros, madres y padres, se entiende que los grupos de estudiantes se unen según un sistema de criterios, también estos actores emiten una naturalización de la división de los espacios escolares y la jerarquía masculina.

Los estudiantes, desde escrituras sobre el cuerpo territorio-escolar, interpretan las relaciones de género y las someten a la participación de la comunidad educativa general. Como la participación es de carácter aprobatorio, se legitiman las desigualdades e inequidades basadas en criterios de género. La prueba del equipo masculino por ocupar el territorio escolar es una escritura vinculante para la corporación masculina escolar representada en maestros. Un elemento de las formas de masculinidades asumidas al interior de la institución educativa es su carácter vinculante, independientemente de los atributos que constituyan cada tipo de masculinidad. Esta vinculación se fortalece en los criterios del deber ser masculino y atributos que generen prestigio en los grupos de varones. Así, lo que defiende cada equipo masculino, como defiende su cancha ante posibles goles, es un modelo de masculinidad hegemónica del cual conocen algunos beneficios.

Uno de ellos es el poseer partes extensas del cuerpo- territorio escolar. En el territorio de la escuela rural multigrado se organizan las masculinidades, se seleccionan y vinculan a diferentes equipos para capitalizar a su favor el territorio de la institución educativa. Con esta forma de organización, se establece y monitorea el mandato de masculinidad para los hombres. La demarcación territorial que ellos realizan en el contexto cotidiano escolar son formas de acatar dichos mandatos y constituye un aspecto de la vida cotidiana escolar, que condiciona la dinámica general escolar. En la escuela prevalece un modelo de masculinidad que socializa normatividades sobre la experiencia de los hombres y la organización de grupos masculinos escolares para generar un capital espacial que les permite ejercer dominación sobre el cuerpo-territorio de la escuela y las relaciones sociales.

Conclusiones

Al interior de la institución educativa se participa desde la cotidianidad escolar en la estructuración de una corporación masculina estudiantil jerarquizada en prácticas de juego en los espacios sociales de la escuela. La ocupación mayoritaria de hombres sobre los territorios escolares más amplios simboliza la dominación masculina y capitaliza el territorio escolar a favor de los estudiantes varones. La práctica masculina ejerce control y vigilancia sobre las formas de ser hombre en la escuela y, al hacerlo, genera un capital espacial material sobre el que manifiesta los privilegios de ser hombre. El juego se instituye, entonces, como manera de organización y selección de la corporación masculina, así como en privilegio de varones.

En una institución educativa rural en Boyacá, Colombia, los hombres se organizan bajo un modelo de masculinidad hegemónica y desarrollan performatividades que capitalizan el territorio escolar a su favor. El espacio educativo está poblado por diferentes tipos de organización masculina que establecen jerarquías y roles al rededor del juego. Desde prácticas lúdicas, los varones se adscriben a una corporación masculina que ejerce dominación sobre los territorios de la escuela y las relaciones sociales. Una constante general para cualquier organización masculina es la prueba constante y reiterada para ratificar sus masculinidades. Esta prueba incesante les da movilidad a las jerarquías ocupadas por los miembros de cada grupo, mientras cumple también la función de control de aplicación de criterios y atributos de masculinidad. Entre estos se cuentan edad, capacidad académica y deportiva de los estudiantes.

Por otro lado, el territorio escolar es un cuerpo sobre el que las diferentes organizaciones masculinas escriben mensajes de dominación y hegemonía. Las prácticas escolares y de género operan, y son operadas, de manera unísona en y por los agentes escolares a través de performatividades incorporadas como esquemas. En ellos se da una relación en dos direcciones: primero, en una relación vertical que domina lo femenino, este ejercicio da cuenta de un orden de género patriarcal; segundo, se conectan en un eje horizontal en el que se ubica la relación de hombres con otros hombres. Es también un eje jerárquico de subordinación y dominación entre hombres. En el eje horizontal, la masculinidad se construye entre hombres al asumir mandatos de masculinidad. La adscripción de mandatos de masculinidad puede garantizar el reconocimiento entre hombres de adquisición de virilidad y hombría.

Los mandatos de masculinidad conforman un poder instituido por hombres y, no obstante, obra sobre ellos y entre ellos, el cual deben obedecer para ser reconocidos como hombres. La masculinidad se logra cuando los hombres se permiten ser dominados por ellos mismos. En la institución educativa rural, esta dominación toma lugar en la conformación de equipos jerárquicos que ocupan los espacios más amplios del territorio escolar. De esta forma, el territorio escolar es un cuerpo sobre el que se actúa verticalmente, ejerciendo dominación, control y propiedad. Consecuentemente, el territorio escolar es feminizado para ser ocupado por formas

de una corporación masculina operante. La organización masculina se estructura y obedece a una división jerárquica participativa, que produce un capital espacial en la escuela sobre el cuál se simboliza la hegemonía masculina.

Por último, es necesario señalar que, dentro de las organizaciones masculinas, esta vez enunciadas como equipos, las masculinidades tienen diferentes matices. Por ende, al hablar de masculinidad, no se refiere un solo concepto generalizador, sino el punto de encuentro de diferentes criterios y factores que sustentan, erróneamente, desigualdades bajo criterios como género, clase, raza, posición generacional, destreza física o académica. Por esto, la construcción de masculinidades es un proceso histórico que ejerce acciones en la sociedad (Connell, 1995), e impacta las dinámicas cotidianas que toman lugar en las instituciones educativas. De esta forma, la comunidad educativa está vinculada en el ejercicio de un mandato de masculinidad que sostiene privilegios para los hombres. Al interior de la institución educativa estos privilegios son el capital espacial y la dominación de los espacios públicos/sociales del territorio escolar.

Referencias

- Azamar Cruz, C. R. (2011). *La construcción de las masculinidades y feminidades emergentes en el espacio heterotópico del aula* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Tesis del Sistema Bibliotecario de la UNAM. <http://132.248.9.195/ptb2011/junio/0670647/Index.html>
- Berteaux, D. (2005). *Los Relatos de Vida. Perspectiva Etnosociológica*. Bellaterra.
- Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531. <https://doi.org/10.2307/3207893>
- Connell, R. (1995). *Masculinities: Knowledge, Power and Social Change*. University of California Press.
- Connell, R. (1996). Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record: the Voice of Scholarship*, 98(2). <https://doi.org/10.1177/016146819609800203>
- Espinosa, E. M. (2016). *Las masculinidades en construcción: Una propuesta para comprender el vínculo entre masculinidad y violencia en una escuela secundaria de Iztacalco* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Tesis del Sistema Bibliotecario de la UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2016/junio/0746331/Index.html>
- Foucault, M. (1999). *Obras Esenciales 3*. Paidós.
- Lagarde, M. (1997). *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. Horas y horas.
- Larreche, J. I. (2018). Las sexualidades y su capital espacial. Exploraciones teórico- situadas en la ciudad intermedia de Bahía Blanca, Argentina. *Cuaderno Urbano. Espacio/Cultural*

Sociedad, 25(25), 163- 183. <https://doi.org/10.34096/ps.n8.10862>

Lazarsfeld, P. (1973). De los conceptos a los índices empíricos. En R. Boudon y P. Lazarsfeld, *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 35- 46). Laia.

Rockwell, E. (2018), *Vivir entre escuelas: Relatos y Presencias. Antología Esencial*. Clacso. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/16625>

Segato, R. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Tinta limón.

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La Investigación Cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 23- 64). Gedisa. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Sozialforschung Social Research*, 10(2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778>