

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FLACSO

**Maestría en Ciencias Sociales con Especialización
en Antropología Social**

Educación y hombría de bien: un estudio de caso en un
colegio de Quito acerca de la masculinidad

Juan Francisco Castillo Galarza

18-05-2004

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FLACSO

**Maestría en Ciencias Sociales con Especialización
en Antropología Social**

Educación y hombría de bien: un estudio de caso en un
colegio de Quito acerca de la masculinidad

DIRECTORA DE TESIS: GIOCONDA HERRERA
LECTORES: XAVIER ANDRADE Y FERNANDO GARCÍA

Juan Francisco Castillo Galarza

18-05-2004

ÍNDICE GENERAL

Págs.

| | |
|--|----|
| Agradecimiento | 2 |
| Dedicatoria | 2 |
| Síntesis | 4 |
| Introducción | 5 |
| Capítulo I | |
| 1. Identidades y Masculinidad: herramientas conceptuales y metodológicas..... | 11 |
| 1.1. Género y masculinidad..... | 11 |
| 1.2. Espacios sociales y el uso del género..... | 15 |
| 1.3. El hombre de bien necesario en educación..... | 17 |
| 1.4. Actuación y vida cotidiana: entrada etnográfica de la investigación..... | 21 |
| 1.4.1. Repudio e identidad..... | 22 |
| 1.4.2. La masculinidad..... | 26 |
| 1.4.3. Estrategias etnográficas..... | 28 |
| 1.4.4. Conciencia contradictoria..... | 31 |
| Capítulo II | |
| 2. Representaciones de lo masculino en el contexto institucional del centro educativo..... | 34 |
| 2.1. Valores y principios del centro educativo..... | 34 |
| 2.2. Cambios en los paradigmas educacionales, el establecimiento de lo holístico..... | 35 |
| 2.3. Algunos antecedentes históricos y filosofía educativa del colegio..... | 36 |
| 2.4. Eficacia normativa del discurso educativo..... | 39 |
| 2.5. Los principios del colegio como práctica holística y su relación con la masculinidad..... | 42 |
| 2.6. El orden de la familia feliz..... | 47 |
| Capítulo III | |
| 3. Lo femenino en el colegio..... | 49 |
| 3.1. Régimen de género en el Colegio..... | 49 |
| 3.2. La metáfora de la familia feliz..... | 54 |
| 3.3. Poder y estrategias de lo femenino..... | 55 |

| | |
|---|----|
| 3.4. Representaciones tradicionales de las mujeres en la institución educativa..... | 58 |
| 3.5. Maternalismo y función educativa: la práctica de las mujeres..... | 62 |

Capítulo IV

| | |
|---|----|
| 4. Interrogando masculinidades: Un análisis etnográfico de la masculinidad en un contexto matrifocal..... | 71 |
| 4.1. Algunas consideraciones etnográficas previas: entrada a la observación..... | 72 |
| 4.2. Descripción de personajes: el grupo de profesores varones..... | 73 |
| 4.3. Imágenes competitivas de la masculinidad: divisiones y jerarquías masculinas..... | 76 |
| 4.4. Grupo de profesores: bromas, homosocialidad y banalización del ‘otro’..... | 83 |
| 4.5. Conyugalidad y el rol de la amante..... | 90 |
| 4.6. Vínculos masculinos trascendentales..... | 96 |

Capítulo V

| | |
|--|-----|
| 5. Escolarizando masculinidades..... | 101 |
| 5.1. Relaciones de género entre maestros y aprendices..... | 102 |
| 5.2. Profesores: hombres de bien..... | 107 |
| 5.3. Educación y hombría de bien..... | 117 |
| 5.4. El entorno educativo desde la perspectiva de los alumnos..... | 123 |

| | |
|---------------------------|-----|
| Conclusiones | 130 |
|---------------------------|-----|

| | |
|---------------------------|-----|
| Bibliografía | 144 |
|---------------------------|-----|

Conclusiones

Lo que he tratado de analizar a lo largo de este trabajo son las formas en que se negocia la identidad masculina en un determinado entorno educativo. He buscado interpretar cómo el reconocimiento de un espacio de poder para las mujeres en este colegio en realidad las encasilla dentro de un rol tradicional doméstico y esto afecta el proceso de negociación de las identidades masculinas. Exploro también un tipo de división sexual del trabajo dentro de este espacio que confirma una mayor participación de las mujeres en roles de dirección pero bajo una concepción de la interacción entre los géneros que se construye con imágenes relacionadas con identidades tradicionalmente femeninas tales como la maternidad. Este segundo elemento, influye también en la redefinición de la identidad masculina. En tercer lugar, se ha analizado el sentido de ciertas representaciones hegemónicas de la masculinidad como la del “hombre de bien” en la construcción de las identidades masculinas. Finalmente, se ha querido hacer una investigación sobre las representaciones de género entre el profesorado y los/las directivos/as, además de las resistencias desde la homosocialidad. A continuación expongo las conclusiones a las que he llegado en cada uno de los ejes descritos anteriormente.

El colegio tendrá una gran función socializadora que toma el relevo de la familia. La tarea del profesor, tal como se expresa en la conciencia colectiva, se realiza en el ámbito del acopio y transmisión de prácticas y saberes que se someten también a cambios estructurales de la sociedad. La educación se someterá a los aspectos de la cultura que se presenta en situaciones sociales dadas. El profesor obedecerá, desde esta perspectiva a una cultura mediatizada por la organización social en las condiciones sociales del colegio que permiten percibir las relaciones entre masculinidad y educación.

En primera instancia, lo que se puede observar es que la propuesta educativa del colegio si bien se presenta como un modelo alternativo tanto para educación como para la aceptación de la mujer, en términos de ordenamiento de género reproduce patrones tradicionales que colocan a hombres y mujeres en roles e identidades jerárquicas y diferenciadas.

La filosofía del colegio reproduce lo tradicional cuando en la organización del colegio se apela a una metáfora familiar, como se ha visto, ésta tiene fundamento en algunos elementos “neuronales” en que las tres energías atribuidas a todo ser humano adquieren una imagen familiar: “lo paterno, lo materno y lo filial”. La organización del

colegio, desde esta perspectiva, apelará a una filosofía alternativa que cita a un discurso científico basado en los principios de la neurofisiología, sin embargo, la codificación cultural que se va formando a partir de este discurso no es nueva sino que refiere al patrón de la familia tradicional.

El simbolismo del colegio como algo que se ubica en el imaginario, de todos quienes son parte, como un consenso que se piensa, tipifica, representa, o recuerda algo de manera natural por asociación con cualidades análogas entre el símbolo y un hecho de la realidad (que puede ser la familia). Desde esta perspectiva, hombres y mujeres se someten a una serie de relaciones simbólicas como aquel principio de la matrifocalidad y el complejo simbolismo que emana la filosofía del colegio, estos dos aspectos se vuelven elementos angulares para simbolizar el sistema social de las interrelaciones entre las personas que ocupan o se benefician de la labor del colegio. Al hablar de simbolismo en el colegio la principal analogía que se presenta es el de la familia en que es base importante la madre.

Se dirá entonces que el colegio reproduce un ámbito doméstico y refuerza la división social del trabajo para asegurar la labor educativa. Es evidente que la organización del plantel obedece a un orden familiar en tanto relevo de la familia originaria.

Lo que se quiere tratar de concluir es que la filosofía educativa del colegio contribuye a la conformación de un ideal (*deber ser*) que sitúa el concepto que se propone en este trabajo, el de la “hombría de bien”. Desde esta perspectiva, la transmisión de identidad será realizada por el conjunto de profesores que son como reflejo cultural, es decir asumen, crean y representan a la cultura, además que reinterpretan el estereotipo emanado por el colegio.

En donde se puede observar la negociación de la identidad masculina es en la actuación de los profesores y su práctica en la enseñanza, el mensaje es lo que cada uno como profesor aporta resignificando los elementos del colegio. Es peligroso encasillar a los sujetos en un solo discurso porque pueden aparecer formas distintas que contestan el discurso.

La participación de las mujeres en puestos de decisión en este caso pone el telón de fondo para entender las interacciones y representaciones de lo masculino. La organización interna del colegio en tanto espacio social feminizado responde a una fuerte participación de la mujer en la esfera de lo público.

La cuestión sobre maternidad social, en el sentido organizativo, se construye a partir del papel tradicional atribuido a la madre en el ámbito doméstico. En el colegio, es evidente la participación femenina y hay un trabajo femenino explícito, los varones asumirían esta forma de poder adoptando un papel de sumisión, en cambio las mujeres se pensarían en el control, estos aspectos contribuyen a una redefinición del poder. Para salvar esta forma de presentar la realidad se conforman discursos que apelan a que la formación de los ciudadanos que comprenden o interiorizan las normas que le son ajenas se halla más cercano a las cualidades de un ser humano completo. Estos son elementos que conducen a una preocupación por las relaciones emocionales y como una forma de aceptar lo femenino en tanto que legitima su participación política y su permanencia en el colegio.

En este punto, quiero dar un giro a mi interpretación y referirme que si bien las mujeres asumen el discurso del colegio también serían representantes culturales que tienen varias interpretaciones. El papel doméstico de la madre en la familia adquiere particular definición en el colegio porque su actuación se amplía hacia el ámbito educativo, es decir, que los estudiantes perciben su importancia y sienten su presencia. Su papel abre una dimensión interesante al papel que desempeña la mujer en espacios públicos es un elemento fundamental que si bien se distribuye en el plano organizativo también cumple un papel fundamental al momento de emanar estereotipos.

Se evidencia un enfrentamiento sutil de discursos pero no tiene que ser interpretado en un sentido negativo sino que constituyen elementos de resistencia al cambio. No hablo que sea bueno o malo que se apele a un discurso familiar en el ámbito educativo sino que lo interesante es entender cómo se procesa este discurso. Cada profesor y profesora interpretará de diferente manera esta normativa.

El problema se presenta al tratar de describir todas las formas culturales que se van produciendo habiendo que ubicar dichos cambios en un contexto más amplio. Si bien la presencia de una especie de maternidad social reprime los saberes masculinos aquello no significa que se eliminen sino que se desplazan y si hay elementos del discurso que traten de eliminar en su totalidad los elementos masculinos, la violencia aumentará pero no de manera explícita sino que se expresará en las relaciones entre hombres y también los elementos contestatarios estarán cargados de metáforas masculinistas violentas. Se abre una serie de posibilidades tanto desde el punto de vista organizativo si se deja en un cierto sentido libre la capacidad de actuar de cada sujeto y el sistema no se vuelve contra sí mismo, las libertades no deben ser mal entendidas sino

que se debe observar la capacidad creativa de cada uno de los sujetos abriendo también las oportunidades creativas que cada uno tiene. Lo que se ha hecho es un análisis de cómo el discurso es contestado y resignificado en el ámbito educativo.

El doble peligro que representa ser profesor, en el sentido de resistencia al cambio o abrirse al cambio, requiere replantear algunas nociones autoregulatoras que replantean el problema de las identidades de género y de las relaciones sociales. Lo que se ha querido es mostrar las características del hombre de bien desde una visión altruista pero que estigmatiza socialmente a quienes se benefician de esta etiqueta, tal vez el hombre de bien o el concepto que se ha querido elaborar en esta investigación tiene que replantear nuevas condiciones para aceptar aspectos sobre la equidad.

La cuestión de la masculinidad en contextos alternativos tiene que ser vista en un continuo planteamiento de distintas facetas que problematizan el ser hombre. Si bien mis “otros” informantes que no apelan a aquella “hombría altruista” son más eficientes desde el punto de vista social, en ellos también se interioriza algunas facetas del hombre de bien, el contexto matrifocal del colegio definitivamente influye en la percepción del papel de la mujer en el “control” y se dan cambios. Los cambios que se pueden percibir desde el punto de vista social son de distinta índole, los profesores entran a una especie de juego ambiguo en el que constantemente negocian su identidad, el performance “excesivo” de su masculinidad se ve desplazado a otros lugares menos evidentes del sistema educativo y se utiliza para la formación de vínculos. Las anteriores descripciones han sido ya preocupación de la tradición de la antropología de la masculinidad, sin embargo, yo he querido abordar estas prácticas en el sentido educativo tratando de unir si se quiere los determinados roles sociales con la identidad de género. Desde esta perspectiva, encontramos el carácter transversal del género como catalizador de las relaciones, y que desde esta perspectiva, en educación se hace más evidente, porque se prepara a la “juventud” para el futuro es como que la tarea socializadora del colegio preparará al nuevo sujeto político, al nuevo “ciudadano” desde el punto de vista social integrándolo al mundo adulto.

El colegio surgió como una alternativa al sistema educativo tradicional apelando a la “integralidad del sujeto” si bien se logra abrir una especie de mercado educativo y en algún momento se hace hincapié en lo “holístico” el sistema social ejerce y obliga al colegio a que replantee su propuesta y, otra vez volverse tradicional. Estas son formas de presión social que también se pueden tomar en cuenta al momento de enfocarlas en el comportamiento de un profesor que puede ser satanizado, desde el punto de vista

social, si propicia un cambio. El contexto educativo del colegio acepta una serie de cambios que algunos de sus “colaboradores” las asumen y son bienvenidas pero la percepción de los sujetos es totalmente distinta a la que la discursividad institucional quiere someter. Entrar desde una mirada antropológica a un sistema educativo nos plantea algunas nociones de la aceptación o no de imposiciones discursivas, en este punto quiero apelar a la capacidad de actuación propia de cada sujeto y la manera de negociar tanto situaciones de diferente índole como las que estarían más apegadas al género.

En la vivencia de los hombres y su negociación de la identidad mi intención no es esencializar al “ser profesor”, hay mucho que decir a este respecto. El performance de masculinidad sirve para explorar la resistencia y tratar de observar cómo la cultura imparte ciertos roles y elementos de control social y ofrece un amplio repertorio. Me refiero a aquella noción de “hombria de bien”. La construcción de la “hombria de bien” es bastante polisémica y me baso en algunas percepciones esenciales transmitidas como en lo que algunos hombres perciben de sí mismos.

Desde esta perspectiva, exploro el lenguaje en el cual las categorías relativas de la identidad sexual y de la sexualidad son formuladas en las relaciones entre hombres y en un contexto educativo dominado por mujeres.

Lo que se busca en las actuaciones y en las prácticas es criticar a los hombres desde el punto de vista del performance de la masculinidad y la formación de sus vínculos, crítica que se ve contrapuesta por el “otro” tipo de desempeño que los hombres están dispuestos a asumir cuando de educación se trata, el tipo ambiguo de negociar las identidades de género es una alternativa al carácter cambiante de la sociedad, una especie de aceptación de la ambigüedad. En este aspecto, el sentido del control social tomaría una especie de fuerza que “autoregularía” los comportamientos pero no sólo desde una mirada impositiva del control social sino también reconociendo la capacidad del sujeto para manejarse desde esta perspectiva.

En todo caso, siempre habrá una especie de elección personal e individual en la forma de actuar y de elegir formas de comportamiento que más le convenga al sujeto para la resolución de la vida práctica. Sin embargo, la lógica masculina es la misma; el hombre de bien se “sacrifica” por los otros y soporta una serie de elementos que para él son parte de una especie de heroísmo lo que le hace ser diferente.

Tomando la representación del “hombre de bien” se encuentran varios significados que enmarcan ciertas normativas que orientan al sujeto a comportarse de

una determinada manera en el ámbito educativo, en este punto quisiera integrar la noción de utilidad. El hombre de bien se siente útil y reúne una serie de valores altruistas. La “hombría de bien” obedece a un proceso subjetivo y de conciencia individual que es importante para el individuo pero en la percepción de los “otros” no se percibe este sentir tan acorde con lo que el individuo piensa –en un sentido de autodeterminación– en concordancia con lo que trata de transmitir en el sentido educativo. Hay como una incongruencia en la forma de pensar individual con lo que los otros piensan porque las actuaciones de un profesor traen en su praxis una serie de concepciones ambiguas propias a la actitud profesoral.

Los alumnos tienen su parte, exigen y estas exigencias por un lado, remiten hacia una mayor igualdad (equidad) pero a la vez evocan a una especie de control sobre ellos/ellas. Lo perfecto sería una especie de convivencia y tratar de entender estos roles, sin embargo, llevados a la práctica social traen algunos problemas y se estigmatiza a algunos profesores que se pueden sentir “hombres de bien” pero son vistos como más feminizados, vemos que de alguna manera coexiste lo tradicional y lo cambiante en la construcción de esta identidad.

El conjunto de profesores exige establecer una relación entre ellos y un código de conducta eficiente de utilidad (Gilmore 1997:86). Este tipo de masculinidad tiene que ser actuada entre su grupo de compañeros, la actuación no tiene que ser exhibida públicamente en el contexto del colegio, esto afectaría el honor de cada personaje. La eficacia de un hombre no de un hombre de bien se mide cuando sus compañeros lo ven en acción y pueden evaluar su actuación (Id., *ibid*). Es necesario contextualizar la práctica dramática como parte del rol asignado en el contexto cultural. El hombre de bien (el que exige respeto y el que da respeto, el que es bueno con su esposa e hijos, el que no se emborracha, el que educa de acuerdo a pautas) no es necesariamente un “buen hombre” en algún sentido abstracto o ideal del término, sino a aquel que se le valorará dentro de su grupo de amigos (compañeros profesores) es aquel que es *bueno como hombre* (Gilmore 1987: 96).

Masculinidad, en este sentido, significa expresar eficacia y riesgo en la actuación entre sus compañeros, una especie de heroísmo incansable. Esta noción de masculinidad se contrapone a la noción de “hombría de bien” que expongo y apelaría a una vida recatada y de alguna manera monótona, cuya principal característica es la moderación. El ser hombre tiene que sobrevivir gracias a su ingenio y a su fuerza física apelando a un doble requerimiento: en el que se juega el ser honrado o ser tramposo.

La “hombría de bien” sería una especie de carisma que se debe tener para ser profesor que no evoca necesariamente el carácter competitivo de la formación de vínculos masculinos, sino más bien la noción de hombría de bien se entiende como la identificación con una imagen masculina altruista o sagrada. El tema del honor no es visto como algo que es usado para enfrentar a los demás sino para reforzar las características esenciales que el hombre de bien tiene para consigo mismo. El “hombre de bien” no es tan eficiente en la virilidad, es suficiente con lo que cree él y basta, no importa lo que piensen los demás. Hay una “total coherencia” entre lo que él piensa y hace. Sin embargo, estos aspectos de la conducta del “hombre de bien” en la práctica tanto educativa como en la praxis social traen algunos aspectos ambiguos y contradictorios.

Los elementos de homosocialidad se han explorado para relatar algunos aspectos que resisten el discurso educativo alternativo. Estas bromas grotescas que se dan entre hombres y en espacios no convencionales al espacio público del colegio cumplen doble función. Primero, sirven como un reafirmante identitario a partir de todo lo expuesto acerca de la formación de los vínculos masculinos, es decir, con los elementos y repertorios que apelan a la subordinación del otro por medio de homosexualizaciones simbólicas. Este repertorio si bien es escondido, sirve para potenciar la identidad masculina a partir de elementos tradicionales de reafirmación de la identidad. En este sentido, las políticas encaminadas a una imposición de elementos equitativos puede desencadenar aspectos que repotencialicen formas tradicionales de masculinidad hegemónica. Se puede correr el riesgo de implantar un discurso alternativo, en lo que a educación se refiere, tratando de volver más equitativas las relaciones de género, pero lo que se estaría haciendo es reinsertar los elementos de hegemónicos masculinos que es lo que, en un principio, se buscaría desenzualizar. El segundo elemento, en torno a las “bromas grotescas”, es que también son necesarias para la subsistencia del sistema, si bien es cierto las formas sociales necesitan ser controladas, vigiladas y domesticadas para un correcto desempeño productivo, estas formas sociales también desvían aquel control y de alguna manera lo interiorizan satirizándolo, banalizándolo y penetrándolo.

Cada uno de los profesores crea su propio estilo y su manera de actuar, para hacerlo cada uno tiene que creer en sus propios actos con el fin de afirmar una especie de seguridad, primero, con ellos mismos y, luego, con los demás. Toda actuación contribuye a formar un concepto de nosotros mismos y a sentar un determinado rol que nos hemos, de alguna manera, impuesto en la interacción social. La actuación social

siempre tiene que realizarse frente a los demás, el objetivo es entrar a una *posicionalidad* dentro del contexto social en el que nos encontremos, lo que se busca es definir la situación con respecto a los que observan dicha actuación.

La cuestión de la masculinidad hegemónica solo será posible si hay una correspondencia entre ideal cultural y poder institucional. En el contexto del colegio es sumamente cuestionada el tipo de masculinidad hegemónica y, valorada un tipo de masculinidad altruista, sin embargo, lo anterior no desacredita la competitividad del grupo de hombres que se podrían llamar dominantes. Sin embargo, su performance público de competitividad y el uso de lenguaje violento solo es permitido entre hombres puesto que si se hace explícita la dominación de éstos en el colegio puede ser desafiada por las mujeres (Connel 1997:40).

Desde el punto de vista etnográfico, lo que he querido hacer es una interpretación general de la narrativa de un grupo de profesores que se forja en torno a la masculinidad a partir de la observación diaria de la vida en un colegio. Esta narrativa es expresada a través de una pantomima verbalizada la que –en palabras de Foucault– se conoce como discursos del poder. El discurso de los informantes incluye alteraciones del lenguaje dentro de lo que constituye el colegio. Estas alteraciones se presentan en forma de expresiones agresivas sexualizadas pero que son comunes al grupo de profesores en espacios en que los saberes y prácticas circulan entre ellos. La perspectiva del análisis se centra en la interpretación y análisis de éstas estructuras de significación establecidas por el lenguaje, que cada uno de los informantes está dispuesto a *performar*, es evidente que estas actuaciones no se presentan aisladas sino que se encuentran en un entramado de relaciones y de discursos

La homosocialidad se presenta como la necesidad que tienen los hombres de buscar espacios que no incluyan mujeres. En primera instancia, la creación de “vínculos masculinos” puede ser mal vista (en un sentido homosexual), sin embargo, el análisis no implica una connotación peyorativa del término sino que más bien trata de ligar supuestos impulsos inherentes en los hombres (a diferencia de las mujeres) con los cuales los hombres demuestran solidaridad entre sí. Apelando a ciertos rasgos naturalizados y esencializados tanto de la femineidad y la masculinidad por el discurso del colegio como hechos biológicos y neurofisiológicos la descripción de la masculinidad como de la femineidad se elevan a vínculos un tanto místicos.

La formación de vínculos masculinos busca ganar elementos productivos en el conjunto de hombres en torno a su actuación masculina que es beneficiosa para el grupo

de hombres profesores y estigmatizada y sin valor por las autoridades del plantel educativo.

El carácter místico o ritual de estas actuaciones tendría como función poner una mascarada para legitimar los vínculos masculinos. El rito al igual que la embriaguez – recuperando el tema de la bebida– tendrían la misma función: la coexistencia del deseo en aras de mantener el orden heteronormativo.

Las relaciones entre hombres en la formación de sus vínculos son ambiguas. Los hombres tienen que jugar su identidad mucho más ampliamente en un contexto matrifocal en que su actuación se vuelve una necesidad productiva. El exceso masculino en el colegio es mal visto y por eso no es expuesto públicamente entre hombres y mujeres por lo que el deseo se traslada a la relación social-sexual entre hombres para la creación de vínculos. La interacción afectiva entre hombres en que la expresión sexual es actuada implica mayor control social pero se desplaza a los “ritos” de socialización (alcohol, dinámicas grupales, juegos, etc.) como expresiones de desfogue en que se presenta una paradoja: culto a lo homoerótico y banalización de la homosexualidad, formas de poder, competitividad y de reafirmación de la identidad. La heterosexualidad en un contexto educativo puede seguir vigente en forma de representación familiar, sin embargo, hay una paradoja en el fondo que la cuestiona y es básicamente actuada por los hombres.

El eje de este estudio es entender que el proceso de adquisición identitario es multivariado y está cambiando constantemente. El objetivo de este trabajo ha sido cartografiar la circulación de la identidad en un ambiente educativo. Es bien sabido que por tratarse del ámbito educativo, una de las representaciones hegemónicas de la masculinidad más recurrentes es la de “hombres de bien”. Si bien los discursos educativos son necesarios para un control organizativo institucional estos elementos son resistidos en beneficio de la existencia generalizada del sistema.

La ambigüedad es productiva, en el sentido de la identidad masculina, sólo si se apela o se juega a través del lenguaje y la actuación los ideales masculinos de exceso. Esto es parte de un sistema cultural que exige de alguna manera probar el carácter productivo de la virilidad. Por otro lado, en educación es importante la identificación con cierto tipo de ideales masculinos pero como se decía anteriormente el “ser profesor” también recorre a una serie de facetas ambiguas.

Lo que se demuestra en esta investigación es que esta representación del “hombre de bien” es afín al discurso que se maneja en los entornos educativos pero no

es asumida como el centro de la identidad masculina. Por el contrario, la construcción de la masculinidad se da en un complejo juego de relaciones que incluyen aceptaciones, resistencias, rechazos a las representaciones hegemónicas en donde coexisten aspectos tradicionales, hay rupturas, discontinuidades, desenclaves, transiciones.

En este punto, me atrevería a decir, que si bien las representaciones de género no han cambiado lo que sí se ha transformado son las formas en que se negocia la identidad masculina, éstas asumen el riesgo como base del comportamiento cotidiano. Es decir, cada sujeto hará un esfuerzo para encontrarse a sí mismo en proceso de lo que Giddens (1997:24) llama procesos de intervención y de transformación activa.

Es como encontrar un comportamiento multivariado en los sujetos que se desplazan en distintos ámbitos, la interacción se presenta como algo inestable, movedizo y abierto. La capacidad de desplazamiento de la actuación en múltiples papeles se convierte en algo fundamental. Una propuesta que moviliza a la identidad y más aun la identidad educativa puede en primer momento llevar a una ruptura que equivale a reconocer que ningún aspecto de lo que hacemos se atiene a una dirección predeterminada y todos somos afectados por una infinidad de sucesos. Las identidades deben ser orientadas hacia una actitud de cálculo de las posibilidades de acción, lo que implica elementos favorables como desfavorables que luchan contra adversidades tanto de la vida individual como colectiva (Giddens 1991:44).

En el amplio recorrido sobre identidades, en este caso masculinas, nos enfrentamos a una serie de mundos posibles en los cuales tenemos que abarcar un problema fundamental que es el de selección de qué elementos nos sirven para adoptar una especie de actuación que permita ser parte de la actividad social.

Esta forma de ver los mundos posibles introduce formas de comportamiento a mis informantes que se desplazan en diferentes escenarios y que forma parte de una actitud que invita a organizar su vida interna.

En el establecimiento de un sistema educativo hay una serie de pautas y patrones a seguir. La imposición de formas autoritarias de identidad o de formas tradicionales puede hacer que los sujetos no tengan como opción múltiples oportunidades que se presentan también como múltiples riesgos y angustias que implica la vida misma. Un tipo de identidad que se rodee de una especie de capa protectora que asumirá un sentido de irrealidad, dejará de lado múltiples sucesos capaces de amenazar la integridad corporal o psicológica. Aquella protección debe ser atravesada por acontecimientos que demuestren la realidad de las contingencias desfavorables que impliquen el riesgo. De

ahí un sentido de hombre bueno u hombre de bien no deviene de una adhesión de éste a los hábitos. Al contrario, una sumisión ciega a las rutinas establecidas, ocurra lo que ocurra es señal de compulsión neurótica (Giddens 1991:51).

Las formas nuevas de identidad deben generar o abrir un espacio que atraiga una esperanza y con ésta adquirir compromisos sociales más allá de la simple emulación de pautas establecidas. Un individuo para que alcance los elementos que enfrentan diversas circunstancias de la vida tiene que tener o presupone mucha creatividad en que se generan múltiples formas de empleo del lenguaje e interacción, estas formas son adquiridas tanto en un terreno discursivo que enfrenta elementos de la experiencia anterior.

Estos discursos de la masculinidad son formas creativas de actuar y de pensar de una manera innovadora frente a elementos preestablecidos. El hombre en educación debe establecer un compromiso creativo con los demás, los estudiantes y las relaciones de género deben ser un soporte que brinde seguridad y confianza a pesar de lo movedizo de la identidad. Una nueva concepción de identidad, no como un tipo de identidad estable o esencial, sino que las personas tendrían una especie de subjetividad que fluctúa dentro de una red de relaciones sociales y de accesos a razonamientos particulares.

Todos los elementos anteriores han buscado hacer una crítica a representaciones esenciales de la masculinidad —el hombre de bien— y tratar de dar salidas al problema identitario. Se deben integrar ahora, nuevas formas de educación que apelen a conocimientos más equitativos sobre educación y relaciones de género.

Por otro lado, este trabajo pone su atención en la construcción de la masculinidad en un contexto feminizado. En este punto quiero utilizar un concepto que es utilizado por Acker (1997) que es el de semiprofesión y trata acerca de que las mujeres participan en la vida pública acomodándose a carreras que concuerdan con las exigencias familiares, buscando seguridad y la máxima flexibilidad dentro del particular pacto patriarcal ofrecido por las circunstancias. Es así que en el sector educativo se encuentra una tendencia a la feminización. El concepto de semiprofesión se lo utiliza para establecer una analogía en el sentido que representaría una prolongación del espacio doméstico y que en dicho espacio la constitución de la identidad masculina tendrá que acoplarse de manera peculiar creando estereotipos altruistas, de ahí el nacimiento de la “hombría de bien”.

Desde esta perspectiva, la teoría feminista brindaría, no tanto para vincular a las mujeres al orden patriarcal, un aprovechamiento en su participación en educación no

tanto como modelos deficientes sino que tanto hombres y mujeres en educación puedan emanar estereotipos que más que implantar un rol ayuden a descubrir el cómo en la escolarización se moldea la vida de hombres, mujeres y otras sexualidades.

El género, desde esta perspectiva, es un elemento organizador y elemento dentro de la institución altamente equitativo que no tiende a una clasificación sexual muy acentuada para con los alumnos. Las labores pedagógicas que tienen que cumplir los/las estudiantes son compartidas tanto por varones como mujeres (la clasificación vendría más como una necesidad de los padres). El colegio tiene –como se ha relatado anteriormente– un reconocimiento hacia las mujeres que es preciso desencializar pero que en su práctica tiene buenos resultados en torno a la equidad. Sin embargo, creo que no es tanto la aceptación del género en las políticas discursivas del colegio sino la resistencia –en términos amplios– al discurso lo que genera elementos de equidad y de desarrollo educativo. Los alumnos se presentarían como sujetos que recibirían aquella resistencia como entes activos involucrados en la deducción de las normas fundamentales, en el aprendizaje para reconocer y dar sentidos a una extensa gama de conceptos variados, contradictorios y mixtos. La acción de los profesores se pone a prueba no creo ya como una reproducción de una determinada hegemonía tradicional sino que esta acción se encamina a varias interpretaciones de lo alternativo unido a lo tradicional y tratar de resolver el mundo social tomando así que cada uno de los informantes serán entes en acción que reelaboran los discursos.

Cualquier innovación con respecto al género que se trate de implantar se encontrará con la resistencia del profesorado de igual manera como si se implementara una nueva herramienta pedagógica. Desde esta perspectiva, se reconoce la capacidad por parte de los sujetos de resignificar los discursos, dicha resistencia formará comportamientos diversos que pueden generar comportamientos creativos, de ahí que se debería tomar en cuenta especialmente estos comportamientos.

Desde esta perspectiva, la iniciativa tomada por los profesores si bien refleja características individuales siempre tendrán la capacidad de rechazar o aceptar. Lo importante es que no se cierren al progreso y se estén, tanto hombres como mujeres, actualizando. Esto obviamente, dependerá de una serie de aspectos que pasan desde la edad hasta las ideas de género que cada uno tenga.

Si bien hay un cambio en las prácticas del colegio y que es en su mayoría recibido por el alumnado femenino y este con una alta capacidad de acción todavía se percibe un especie de convivencia entre lo tradicional y los nuevos cambios.

Para que haya un cambio se debe poner en marcha un plan que modifique tanto las normas ideales como las pautas de comportamiento real y si bien el profesorado contestó las preguntas de las entrevistas con respecto a una aceptación del género de una manera bastante general todavía hay cierto esencialismo de lo masculino que convive a partir de dar ciertas características naturalizadas a cada uno de los sexos.

Como elementos innovadores para un cambio en las relaciones de género en colegios no habría una receta general que se aplique para cada caso. Lo que es importante tomar en cuenta es que si se está en una labor pedagógica habrá mucho que se pueda aprender también del alumnado hay muchos elementos sobre la pedagogía individualizada pero también puede haber sesgos que tienden a eliminar cierta categorización necesaria en educación.

Se puede también apelar a los determinismos del entorno y al discurso que maneje cada institución, creo que ha sido bastante relatado en este trabajo las características de los discursos y sus implicaciones, no creo que haya un cambio de conducta tan sustancial, creo más bien en una capacidad siempre de reacción de los sujetos y formas sociales bastante creativas para la determinación. Si bien ayudaría a un cambio en el ámbito ideal las pautas de comportamiento real pueden ser producto de una confusión en que finalmente se aplicaría lo que socialmente sea útil.

Dentro de las políticas educativas se quieren hacer cambios en torno al género pero hay que tener cuidado porque en la implementación de innovaciones, los sujetos pueden tomar los “nuevos” significados y contrarrestarlos con los suyos culturales y asumirlos como verdaderas alternativas, sin embargo, lo que se haría es afirmar los elementos tradicionales de conducta. Lo que sería positivo es el dinamismo cultural que se produciría, y dentro de este dinamismo no es la innovación *per se* sino la “resistencia” que los sujetos hacen a la innovación haciendo que la gente reinterpreté, selectiva y creativamente formas culturales venidas desde micro políticas basadas en sus propias formas de enseñanza y reglas que gobiernan ordenamientos de género, de clase y raza. Como producto final se tendría un conjunto de fuerzas azaroso que lucha con una serie de dicotomías “lo racional” y lo “afectivo”, o entre “lo analítico” y “lo conciliador”. En este caso, la etnografía de la educación nos abre la puerta para analizar las formas en que las relaciones de género circulan en un ambiente educativo, afirmando o transformando conceptos locales de interacción entre géneros. En este caso, lo que se ha querido referir es como las identidades de género se interrelacionan de manera

selectiva con determinados estereotipos de una manera dinámica y en algunas ocasiones de manera contradictoria.

Si queremos propiciar cambios en las relaciones y representaciones de género, si queremos políticas educativas que promuevan la equidad de género se debe tomar en cuenta con mucha seriedad la forma en que estas propuestas pueden ser resistidas y resignificadas por los actores involucrados en educación.

Bibliografía

- ACKER Sandra, Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo, Madrid: Narcea. 1997.
- ADOUM Jorge Enrique, Ecuador: Señas particulares. Quito: Eskeletra. 1998: 155-184.
- ANDRADE, Xavier. Masculinidades y cultura popular en Guayaquil. En Antigua Modernidad y Memoria del Presente: Culturas Urbanas e Identidad. Kingman, E., y Salman, T., eds. Quito: Flacso. 1999.
- ANDRADE, Xavier. Introducción, Masculinidades en Ecuador: Contexto y particularidades. En Masculinidades en Ecuador, Andrade X. y Herrera Gioconda, eds. Quito: Flacso-Unfpa. 2001a:13-26.
- ANDRADE, Xavier. Homosocialidad, disciplina y venganza. En Masculinidades en Ecuador, Andrade X. y Herrera Gioconda, eds. Quito: Flacso-Unfpa. 2001b:115-138.
- APARICIO, Rosa y TORNOS, Andrés. Dimensiones Éticas de la Enseñanza: Un estudio desde la sociología de la cultura, Madrid: Marova. 1978.
- BOURDIEU Pierre. La Dominación Masculina. Quito: Abya-Yala. 1998.
- BUTLER, Judith. Introduction. En Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex". New York: Routledge, 1993.
- COHEN Lawrence, Holi in Banaras and Mahaland of Modernity. Gay and Lesbian Quartely 2. 1996:399-424.
- CONELL R. W., La Organización social de la Masculinidad. En Teresa Valdés y José Olavarría, eds., Masculinidad/es: Poder y Crisis. Santiago: Isis y Flacso-Chile. 1997: 31-48
- CONELL, R., La organización social de la masculinidad, en Masculinidades: poder y crisis, Teresa Valdés y José Olavarría, eds., Santiago: Isis Internacional/Flacso-Chile. 1997.
- CONELL R.W., The Big Picture: Masculinities in Resent World History. Theory and Society 22. 1993: 597-623.
- DONALDSON, Mike. What is Hegemonic Masculinity? Theory and Society 22. 1993: 643-657.
- FERNÁNDEZ Paloma, Diáspora Africana en América Latina: Discontinuidad Racial y Maternidad Política en Ecuador, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Serie Tesis Doctorales, 2001.
- FLAKE, C., ed. Holistic Education: Principles, Perspectives and Practices. Brandon: Holistic Education Press. 1993.
- FULLER Norma. Identidades Masculinas. Lima: Universidad Católica del Perú/Fondo Editorial. 1997.
- FULLER Norma. Masculinidades: Cambios y permanencias. Lima: Universidad Católica del Perú. 2001.
- GAYLE Wald, Mezz Mezzrow and the Voluntary Negro Blues. En Harry Stecopulos y Michael Uebel eds. Race and the Subject of Masculinities. Durham and London: Duke University Press. 1997: 116-137.
- GIDDENS Anthony. Modernidad e identidad del yo: El yo en la sociedad contemporánea. Barcelona: Ediciones Península. 1991.
- GILMORE David, Manhood in the making; Cultural Concepts of Masculinity, New Haven and London: Yale University. 1990.

- GILMORE David. Cuenca Mediterránea: La excelencia en la actuación. En Teresa Valdés y Olavarría José, eds., *Masculinidad/es*. Santiago: Flacso-Chile e Isis. 1997: 82-111.
- GOETSCHER Ana, *Mujeres e imaginarios*, Quito en los inicios de la modernidad, Quito, Ediciones Abya-yala. 1999.
- GOFFMAN Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu. 1981.
- GUTMANN Mathew. "Traficando con hombres: La Antropología de la Masculinidad", *Horizontes Antropológicos* 10.1999: 245-86..
- GUTMANN Mathew. *The Meanings of Macho*. Berkeley: Univ. of California Press. 1996.
- GUTMANN Mathew. *Los Verdaderos Machos Mexicanos Nacen para Morir*. En Teresa Valdés y José Olavarría, eds., *Masculinidad/es*. Santiago: Flacso-Chile e Isis. 1997: 153-168.
- GUTMANN Mathew. *Las fronteras corporales de género: las mujeres en la negociación de la masculinidad*, en *Cuerpo, diferencias y desigualdades*, Mara Viveros y Gloria Garay, compiladoras, Bogotá: Centro de Estudios Sociales (CES), 1999.
- HALL STUART, ed. *Representation. Cultural Representations and Sygnifying Practices*. London: Sage. 1997.
- HERRERA, Gioconda y RODRÍGUEZ, Lily. *Masculinidad y equidad de género: desafíos para el campo del desarrollo y la salud sexual y reproductiva*. En *Masculinidades en Ecuador*, Andrade X. y Herrera Gioconda, eds. Quito: Flacso-Unfpa. 2001: 157-178.
- KHUN Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura económica. 1998.
- LAMAS, Marta. *Género: los conflictos y desafíos del nuevo paradigma*. Ediciones de las Mujeres N° 28. Santiago: Isis Internacional. 1991: 87-99.
- LANCASTER Roger, *La actuación de Guto. Notas sobre el travestismo en la vida cotidiana, Sexo y sexualidades en América Latina*. 2000.
- LIGHT Donald, *et. al.*, *Sociología*, México D. F.: McGraw-Hill. 1991.
- LIMÓN José. *Carne, Carnales and the Carnivlaesque: Bakhtinian Batos, Disorder, and Narrative Discouse*. *American Ethnologist* (16) 3. 1989: 471-486.
- LYOTARD Jean-François. *La Condición Postmoderna*, Madrid: Catedra. 1998.
- MALUF Marcia. *Bellos pero irresponsables: a propósito de identidades juveniles*, en *Revista Íconos*, Quito: FLACSO, N° 8, 1999.
- MIREN, Fernando. *El malestar en la barbarie: Erotismo y cultura en la formación de la sociedad política*. Caracas: Nueva sociedad. 1998.
- MUSGRAVE, P.W. *Sociología de la educación*. Barcelona: Herder. 1972
- PIERRE, López. *Los personajes masculinos de Pablo Palacio: orden y desorden en la masculinidad del buen caballero quiteño*. En *Revista Iconos* N° 11, FLACSO: Ecuador. 2001:100-107.
- ROMERO, José y Gonzales, Juan. *Sociología para educadores*, Madrid: Cincel. 1976.
- ROSERO, Germán. *Los criterios de excelencia y el mejoramiento del servicio educativo en la sección media del Colegio Integral, durante el año lectivo 2000 - 2001*. Tesis Doctoral, Universidad de Ambato. 2001.
- RUÍZ Bravo Patricia, *Sub-versiones masculinas: Imágenes de los varones en la narrativa joven*. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán. 2001.

- SEDWICGCK, Eve Kosofsky. *Between Men: English Literature an Male Homosocial Desire*. New York: Columbia University Press.1985.
- SHIFTER, Jacobo, *Las Gavetas Sexuales del Costarricense y el riesgo de infección con el VIH*, San José: ILPES. 1996.
- SOLÍS Gabriela., *Becoming a Holistic Leader*. The Institute for Educational Studies, Endicott College, Thesis. 1999.
- SOLÍS Mario, *Curriculum Integral Internacional de Educación Holística para la paz*, Manuscrito no publicado. 1999.
- SOLÍS Mario, *Nuestras 7 premisas Organizacionales*, Manuscrito no publicado. 1998.
- SOLÍS Mario, *Nuestros 7 principios y Valores*, Manuscrito no publicado. 1998.
- SOLÍS Mario. *El principio básico*, Manuscrito no publicado.1980.
- SOLÍS Mario. *Estrategia Holística de Desarrollo Personal y Social*, Manuscrito no publicado. 1995.
- TROYA, María Pilar. *No soy machista pero... Masculinidades en profesionales de clase media en la ciudad de Quito*. En *Masculinidades en Ecuador*, Andrade X. y Herrera Gioconda, eds. Quito: Flacso-Unfpa. 2001: 67-97.
- VELASCO Mackenzie Jorge. *El cuento de Erasmo*. En *le Rincón de los Justos*. Quito: El Conejo. 1994.
- WACQUANT Loic, *Una Armada Sagrada: Los Boxeadores Profesionales: Capital corporal y trabajo corporal*. En Javier Auyero, comp. *Caja de herramientas: El Lugar de la Cultura en la Sociología Norteamericana*. Buenos Aires: UNQUI. 1999.
- WEIL, P., *Holística: Una nueva visión y abordaje de lo real*. Santafé de Bogotá: San Pablo. 1993.