



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**LOS JUEGOS DE LA REAFIRMACIÓN MASCULINA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA DE
GÉNERO: REFLEXIONES DESDE UNA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL CON VARONES**

IDÓNEA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN PSICOLOGÍA SOCIAL DE GRUPOS E INSTITUCIONES

PRESENTA:

GEOVANI CRUZ VÁZQUEZ

ASESORA:

DRA. ERICA MARISOL SANDOVAL REBOLLO

MARZO, 2024



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. REFLEXIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE EL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN	15
POSICIONAMIENTO CRÍTICO SOBRE LA NOCIÓN “ <i>BULLYING</i> ”	19
LA VIOLENCIA COMO CUESTIONAMIENTO A LA SUBJETIVIDAD DEL SUJETO VARÓN	26
SOBRE SIGNIFICADOS Y EMOCIONES. UNA PROPUESTA PARA LA LECTURA DEL MATERIAL GRUPAL	31
2. EL PROCESO DE INTERVENCIÓN	38
EL DISPOSITIVO GRUPAL Y SUS PARTICIPANTES	42
GRUPO VIRTUAL “MASCULINIDADES”	48
REFLEXIONES INTERMEDIAS	53
3. SOBRE PEDAGOGÍAS MASCULINAS Y RESIGNIFICACIONES	55
JUEGOS, PEDAGOGÍAS Y LA REAFIRMACIÓN DE LA MASCULINIDAD	55
CONSTITUCIÓN DE LOS JUEGOS DE REAFIRMACIÓN MASCULINA	64
LOS JUEGOS DE LA VIOLENCIA	70
LOS JUEGOS HOMOERÓTICOS	74
HUELLAS DE LOS JUEGOS DE REAFIRMACIÓN MASCULINA	78
SIGNIFICACIONES Y EMOCIONES	82
4. REFLEXIONES FINALES SOBRE EL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL	90
REFERENCIAS:	95
ANEXOS	104

En Memoria de Yolanda Corona Caraveo (+)

A mi Dana con mucho cariño, a quien amo profundamente.

A mi bella familia y al TACO y la TACA

P.D. Este es un producto de un lapso al que denomino de interduelos.

“Si no fuéramos algo más que seres únicos, sería fácil hacernos desaparecer del mundo con una bala de fusil, y entonces no tendría sentido contar historias.

Pero cada hombre no es solamente él; también es el punto único y especial, en todo caso importante y curioso, donde, una vez y nunca más, se cruzan los fenómenos del mundo de una manera singular.

Por eso la historia de cada hombre, mientras viva y cumpla la voluntad de la naturaleza es admirable y digna de toda atención.

En cada uno se ha encarnado el espíritu, en cada uno sufre la criatura, en cada uno es crucificado un salvador.”

Hermann Hesse, Demian.

INTRODUCCIÓN

Mi interés por la temática de las masculinidades comenzó en febrero de 2019 a raíz de una disposición emocional¹ dentro de una relación de noviazgo, en la cual, junto con mi entonces compañera, se favoreció la reflexión acerca de tópicos sobre la masculinidad y el machismo. Aunque en 2018 cursé algunos seminarios sobre género y emociones, fue hasta el siguiente año cuando se amplió el proceso de reflexión sobre algunos conceptos, por ejemplo, noviazgo, amistad (principalmente con otros varones), así como diversos cuestionamientos acerca de la masculinidad que han incidido en mi identidad y subjetividad como varón.

Dentro de este proceso de toma de consciencia que comenzaba a extenderse, me integré a un grupo virtual en la red social *Facebook*, nombrado “Masculinidades”², que convoca tanto a varones cis, como a varones trans de distintas partes de Latinoamérica. Es importante puntualizar que las personas a

¹ En un nivel afectivo me sentí apelado por diversas vivencias que me hicieron cuestionar la práctica de mi masculinidad. Durante la maestría reflexioné que esta fue invalidada por otros varones en diferentes momentos, como detallaré más adelante. Desde mi etapa como estudiante de educación primaria me percibí como una persona que expresaba sensaciones, emociones y sentimientos tales como nervios, miedos, cariño, etc., de manera abierta. Sin embargo, esto era catalogado como “femenino” o como un comportamiento “débil” según otros varones. Fue hasta la licenciatura y aún más en el posgrado, cuando pude encontrar un significado a todo aquello que me fue invalidado anteriormente como varón.

² Grupo virtual “Masculinidades”: <https://www.facebook.com/groups/181927481939909>.

quienes se asigna el sexo masculino y se sienten como niños u hombres, se les llama hombres cisgénero (o cis). Por otra parte, algunos varones tienen una identidad de género que no condice con el sexo asignado al nacer, es decir, nacieron con vulva, vagina y útero, pero se sienten hombres y se identifican como tales. Estas personas son hombres transgénero (o trans)³.

Considero necesario hacer aquí un par de precisiones fundamentales respecto a la escritura de este trabajo. La primera, referente al género en sentido lingüístico. En este texto hago uso del lenguaje inclusivo, esto es, al referirme a cierto grupo de personas del cual no sea necesario especificar el género, utilizaré la letra “x” en el sujeto lingüístico. Por ejemplo: en lugar de mencionar todos, será “todxs”. Si es necesario especificar el género, haré uso de los sustantivos pertinentes: “los varones”, “las mujeres”. La motivación para ocupar esta herramienta de enunciación es permitir el uso de otros modos de escritura que van más allá del llamado masculino genérico (y pretendidamente universal), el cual se emplea para referir a todos los individuos de una clase, tanto en singular: “el hombre es un animal simbólico”; como en plural: “los niños deben ir a la escuela”. La justificación tiene como base que esta forma gramatical ha sido considerada el resultado de una cultura fuertemente patriarcal (Martínez, 2021).

Segunda precisión, también sobre la escritura, pero, en este caso, sobre qué lugar tomó el investigador. Escribo este texto en primera persona, decisión que es política, en tanto me situó como parte del campo de intervención y sujeto sintiente (Rosaldo, 2000), ya que lo vivido y relatado en compañía de otrxs durante la investigación, también formuló una reflexión particular sobre el tema de las masculinidades y, por tanto, constituye una aportación al mismo.

Una vez hecho estas precisiones, retomo la descripción del grupo “Masculinidades”, el cual se fundó en el año 2012 en Argentina como un “ala de

³ Planned Parenthood, 2022: <https://www.plannedparenthood.org/es/temas-de-salud/para-adolescentes/todo-sobre-sexo-genero-e-identidad-de-genero/que-significa-transgenero-y-cisgenero>

apoyo” al movimiento internacional *La Marcha de las Putas*⁴. Después tomó un camino independiente al formar un espacio exclusivo para varones, bajo el argumento de que “como varones tenemos que pensar por nosotros mismos y no seguir siendo una carga para el movimiento de las mujeres”⁵. En su página de *Facebook* se publican de manera regular convocatorias para talleres y grupos de reflexión, entre otras actividades. El objetivo que comparten sus convocantes es cuestionar los distintos discursos y las prácticas sociales que como sujetos varones reproducimos en los diversos ámbitos de nuestras vidas, como la escuela, el trabajo, en las relaciones de pareja, etc., por el hecho de ser hombres.

Asimismo, se invita a los varones a aprender sobre otras formas de vivir la masculinidad, que difieren de aquellas impuestas desde la infancia, así como a reflexionar sobre las prácticas que han sido cuestionadas en las historias de los sujetos varones. Es así como el grupo se ha constituido un espacio cuyos administradores han denominado de libre pensamiento y aprendizaje, en el cual, la reflexión sobre la forma de vivir y expresar la masculinidad es el punto de partida para construir relaciones equitativas.

Desde que me incorporé al grupo en febrero de 2019, fui formando una postura ética y política sobre mi práctica de la masculinidad, lo cual ha representado, hasta la fecha, un ejercicio fundamental en términos personales, profesionales y académicos. Asumo la masculinidad como una práctica social y cultural vinculada a lo psicológico, pues va más allá de ser una esencia individual, una característica prefigurada. Se trata, más bien, de un constructo que en la socialización e

⁴ El movimiento se originó en Canadá en el año 2011 luego de que, en enero, el policía Michael Sanguinetti asegurara que “las mujeres deben evitar vestirse como ‘putas’ para no ser víctimas de la violencia sexual”, durante una conferencia sobre seguridad civil en Osgoode Hall Law School en Toronto. El 3 de abril del mismo año, más de 3.000 personas —mujeres en su mayoría— marcharon por las calles de dicha ciudad, mostrando indignación por estas declaraciones. A pesar de que Sanguinetti se ha disculpado y recibió una medida disciplinaria de la policía de Toronto, la iniciativa cobró mucha fuerza, ya que se registraron manifestaciones con el mismo principio en Australia, Reino Unido, Estados Unidos y algunos países de América Latina, como Argentina (BBC, 2022). https://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/05/110519_mexico_marcha_putas_slut_walk_jrg

⁵ Palabras de los administradores del grupo virtual: <https://www.facebook.com/groups/181927481939909/permalink/1479223998876911> (enero, 2023).

interacción se constituye como marco normativo e identitario de sujetos que se perciben a sí mismos como varones, y que se expresa en su lenguaje –verbal y no verbal–, emociones, sensibilidad e, incluso, en otras dimensiones, como la personalidad (Connell, 2003; Connell y Messerschmidt, 2021; Segato, 2018).

Posterior a mi integración al grupo “Masculinidades”, inicié el posgrado en Psicología Social de Grupos e Instituciones, en el cual se aboga por una psicología social situada y contextual, donde lxs investigadores forman parte del campo que indagan y, por tanto, las preguntas ¿cómo? y ¿desde dónde?, orientan hacia la identificación de las propias implicaciones en el proceso de investigación (Vilar, 2019). Con esto hago referencia al proceso de pensar ¿cómo estoy investigando?, ¿con qué soporte teórico-metodológico? Y, sobre todo, ¿desde dónde? Es decir, la implicación conlleva un proceso reflexivo acerca de cómo producimos conocimientos, así como una lectura del desarrollo investigativo y de los elementos imaginarios, simbólicos, emocionales, etc., con los que comenzamos y que influyen durante todo el camino de la investigación (Deveroux, 1966; Manero, 1990).

En ese sentido, es muy importante tener en cuenta que el proceso investigativo de este trabajo tuvo como escenario la pandemia ocasionada por el SARS-Cov2, un virus que dio origen a la enfermedad Covid-19. El auge de este fenómeno se extendió entre los años 2020 y 2022. Esto implicó realizar toda la investigación en un contexto digital, ya que la presencialidad fue sumamente restringida por los elevados riesgos de contagio. Ante las complicaciones de un aislamiento involuntario que se prolongó por largo tiempo, surgieron situaciones muy particulares que forman parte de este proceso y que determinaron, en gran medida, las herramientas y dinámicas de la intervención.

Un punto crucial fue realizar un análisis crítico, partiendo de pensar detenidamente cómo intervienen las nociones institucionalizadas de género y masculinidad en las interacciones entre varones (incluyéndome), cómo orientan la mirada hacia la experiencia de otros y cómo determinan cierta interpretación de la

masculinidad (Fernández, et al., 2014). Por ello, realicé un amplio registro en el diario de campo de distintas reflexiones y observaciones que se suscitaron durante gran parte del recorrido de la investigación, así como del diálogo con mi asesora, en el cual surgieron meditaciones profundas e íntimas acerca del género. Esto no significa un acercamiento meramente personal o individual al tema, sino una posibilidad de aproximación desde lo social, entendiendo que la experiencia personal forma parte de lo que configura la subjetividad (González, 2000).

Las diversas e importantes reflexiones surgidas, tanto en los seminarios de la maestría, como en el grupo “Masculinidades”, me llevaron a concluir que mi aprendizaje acerca de la masculinidad y las formas de expresarla se ha desarrollado y está ligado a mi tránsito por diversos espacios y grupos sociales, por ejemplo, mi familia, mi barrio y, de manera relevante, los espacios escolares en los que me he desenvuelto. Es necesario explicitar que, para los fines de esta investigación, emplearé la definición de espacio escolar como un lugar simbólico con efectos subjetivantes (productor de subjetividades y de distintas prácticas de violencia). Por ello es relevante, ya que contribuye a la construcción de sujetos de género, en tanto que son sujetados y contruidos desde diversos discursos y normas que se despliegan cotidianamente en los salones de clases y demás espacios de la escuela (Korinfiel, et. al., 2013). Entonces, hago referencia a algo que va más allá de las instituciones físicas o centros de estudio como los conocemos: primarias, secundarias, universidades, etc. Se trata de espacios simbólicos que integran y encarnan toda la complejidad de las dinámicas educativas en las que intervienen diversos actores sociales e interacciones humanas.

En ese sentido, evoqué y asenté en mi diario de campo las distintas experiencias vividas en dichos espacios en los que mi masculinidad fue cuestionada, donde me vi involucrado en ciertos juegos donde el cuerpo es central, donde experimenté agresión, exclusión e, incluso, desvalorización como varón. Esta

puntualización no tiene el propósito de situarme como víctima⁶, sin embargo, considero que el proceso de identificación de las implicaciones del “ser” (expresarme, mostrarme, actuar como) varón me llevó a observarme en esos escenarios para hacer el recuento de algunas experiencias en las que estuve inmerso en relaciones de dominio. En estas, mi cuerpo fungió como sitio de cuestionamientos en *pos* de integrarme en procesos pedagógicos desde una masculinidad hegemónica, la cual se ha instituido como ideal del ser varón (Connell, 2003).

En la intervención psicosocial implementada para este trabajo tuve oportunidad de escuchar a otros varones y me identifiqué con lo dicho por ellos respecto a vivencias en las que experimentaron diferentes tipos de violencia. Entonces, escribí en mi diario de campo acerca de juegos violentos en los que, en varias ocasiones, recibí golpes y cuestionamientos debido a mis formas de expresión corporal, señaladas por otros varones como un comportamiento “amanerado”. Cuando señalo que las implicaciones me llevaron a observarme, me refiero a situarme y significar aquello que viví, desde el conocimiento y la experiencia actuales, identificando que gran parte de esas agresiones tenían efectos en la forma de expresar la masculinidad.

Los varones que colaboraron en esta investigación consideran haber experimentado situaciones similares de violencia que se detallan en párrafos subsecuentes. Estos participantes se caracterizan por ser miembros del grupo “Masculinidades”, cuyas edades están en un rango entre 25 y 45 años y comparten el ambiente cultural mexicano, es decir, son nativos y residentes de nuestro país.

⁶ Existe un halo de creencias en torno al término “víctima” en el cual, regularmente, a las personas que han sido objeto de violencia se les piensa como sujetos pasivos e inmersos en un constante sufrimiento emocional. Empero, algunas propuestas teóricas pretenden identificar y cuestionar cómo se concibe a un sujeto víctima de violencia y proponen observarlo desde sus capacidades reflexivas y de agencia. Es decir, optan por trascender la mirada estática e, incluso, estigmatizadora (Trunó, 2010). El hecho de poner el término entre comillas expresa el temor a ser señalado como egocéntrico, o bien, de una crítica hacia mi protagonismo. Aun así, considero que mi historia de vida y mi implicación en procesos de violencia escolar forman parte del dispositivo de investigación, por ello, en este punto destaco una indeseada posición de víctima durante mi tránsito por el espacio escolar.

Este criterio metodológico es fundamental, debido a que los procesos culturales relacionados con los entornos educativos en México tienen sus especificidades. De ello dan cuenta las narrativas de sus experiencias que se enmarcaron en escuelas de la Ciudad de México y/o del Área Metropolitana. Un aspecto relevante es que se identificaron como varones cis, algunos de orientación heterosexual y otros, homosexual, lo cual incidió en los episodios de violencia que vivieron. En el segundo apartado profundizaré sobre el proceso de convocatoria de los participantes.

Las características que he descrito tuvieron consecuencias metodológicas y eso valió la construcción de una reflexión sobre algunos límites y posibilidades de haber llevado a cabo una investigación acerca de las masculinidades en un contexto pandémico, en el que las entrevistas grupales transcurrieron con la mediación de plataformas virtuales. En mi rol de coordinador de estos encuentros, expuse un encuadre sobre la dinámica de cada entrevista: los asistentes podían prender el micrófono cuando quisieran, o bien, utilizar el icono virtual para levantar la mano; además, se comentó que podrían encender la cámara si tenían posibilidad, para poder ver nuestras imágenes. En todo momento se apeló por construir un espacio de horizontalidad.

Hoy día, estos varones están implicados en la reflexión colectiva (que implica procesos educativos y culturales) de sus propias masculinidades. Esto les ha permitido plantear preguntas y escenarios futuros sobre las violencias vividas durante sus recorridos por el espacio escolar y, sobre todo, hablar de ellas.

En las entrevistas grupales, los participantes expresaron que, a través de los juegos que se reproducían en la escuela y que nombraron “juegos de la reafirmación masculina”, fue puesta en tela de juicio su masculinidad. Señalaron que en dichos actos se desplegaron situaciones en las que “se medía la masculinidad”, pues tenían que expresar frente a otros varones cierto nivel de conocimiento o experiencia en temas que se considera “son de hombres”.

En esos juegos de reafirmación masculina se desplegaron procesos pedagógicos de lo masculino, es decir, aprendizajes de ideas, actitudes, comportamientos, normas, etc., que determinan formas estereotipadas de cómo se debe ser hombre. En ellos, era necesario hacerse parte de ciertas prácticas con tonos lúdicos, como son las fraternidades masculinas, para ser integrados a grupos de varones y a un “mundo masculino”.

En estos juegos de la reafirmación masculina se desplegaron diversas prácticas individuales o grupales, con objetivos de poder, dominio, daño e, incluso, pedagógicos (Anzaldúa, 2020). Es importante mencionar que, a pesar de ello, los varones resistieron desde otras prácticas como el uso de la palabra para enfrentar a sus violentadores (incluso, en tono sarcástico), la empatía (con otros y con ellos mismos), el acompañamiento a otrxs y el apoyo mutuo para quienes han vivido experiencias similares y con quienes han construido reflexiones sobre la violencia y los aspectos psicosociales que le acompañan.

Durante su trayectoria escolar experimentaron diversas transformaciones en sus concepciones de sí como sujetos varones⁷, al mismo tiempo que participaron en espacios de reflexividad enmarcados, en ocasiones, por una búsqueda de autonomía, es decir, por una resignificación de los discursos sociales que los han constituido como varones, pero que, al mismo tiempo, corresponden a discursos instituidos en los diversos grupos sociales en los que se han desplazado (Amigot y Pujal, 2009; Castoriadis, 2020). Dichas transformaciones han implicado cierta producción de sentido⁸, en tanto que propiciaron significaciones sobre lo vivido, incluyendo las emociones sentidas o registradas. Esto ha influenciado sus modos

⁷ Cuando hago referencia a “transformación de sí” apunto al proceso en el que las personas interrogan las producciones discursivas que les implican-aluden como sujetos sociales. A partir de dichos cuestionamientos, es posible que surjan resignificaciones y, por tanto, una reflexión sobre lo que son–hacen y lo que podrían ser–hacer (Castoriadis, 2020).

⁸ Hablamos de sentido como un sistema dinámico, fluido y complejo que refleja la interacción de un conjunto de motivos, en la que se expresa determinada relación hacia el mundo con un sentido personal para el sujeto. Dicho sistema es constituido, a su vez, por sistemas socioculturales en la interacción social (González, 1997).

de estar en el mundo y sus formas de relacionarse con otrxs, tanto varones como mujeres.

A partir de este hallazgo planeé abordar las distintas significaciones que ellos han planteado sobre su andar por el espacio escolar, tomando como punto de partida algunas prácticas entre estudiantes varones en relación con los denominados ‘juegos de la reafirmación masculina’, en los que, literalmente, se juega un estatus como varón, pues como menciona Rita Segato (2008):

la masculinidad, a diferencia de la femineidad, es un estatus y se debe renovar y comprobar su vigencia como tal, incluso existen diversos rituales, prácticas que muestran una necesidad de titulación mediante desafíos y pruebas que incluyen la anti-socialidad, la crueldad de alguna forma y el riesgo” (p. 40).

Las significaciones que estos varones han ido construyendo desde sus experiencias de violencia en la escuela a través de estos juegos, se fueron dando en una continua tensión entre la violencia y sus deseos-aspiraciones de cambio, es decir, fueron objeto de malos tratos por parte de sus compañeros durante la infancia, adolescencia e, incluso, la juventud, pero se dieron a la tarea de construir espacios colectivos y profesionales para repensar sus sentidos y significados sobre el género y la identidad, con los cuales se sintieron reconfortados y en armonía consigo mismos y con sus entornos culturales. En ese tenor, la experiencia ha significado un derrotero conformado entre determinados parámetros de tiempo y espacio que, desde la realidad del presente, puede abrirse hacia otras trayectorias (Zemelman, 1997).

Actualmente, estos varones son profesionistas que laboran en espacios sociales relevantes como son los educativos o las asociaciones civiles, entre otros; pero sus experiencias pasadas de violencia escolar han implicado un itinerario alrededor de las significaciones del ser hombre y de la masculinidad, de cómo se pueden construir relaciones equitativas y sin violencia, etc., pues, de acuerdo con sus palabras, la escuela fue un espacio donde “aprehendieron” a ser varones. Las

entrevistas grupales, entonces, condujeron a recordar esas experiencias y hablarlas en varios encuentros virtuales.

El encuadre de las entrevistas es sólo una parte del llamado ‘dispositivo de investigación’, el cual tuvo diversas transformaciones conforme esta se fue desarrollando. Dentro del dispositivo, incluyo mi experiencia con el objetivo de exponer cómo se fue construyendo el lente epistémico y afectivo desde el cual se constituyó el campo de intervención, con la idea de contribuir al conocimiento sobre este tipo de aproximaciones y el papel de quien las coordina con propósitos investigativos en el campo de la Psicología Social de Grupos e Instituciones.

Por tanto, el texto que presento tiene un objetivo primordialmente reflexivo sobre un proceso de intervención psicosocial grupal en modalidad virtual, con varones actualmente adultos que vivieron violencia escolar de parte de sus pares cuando eran niños y/o adolescentes. Desde mi punto de vista, la escritura de este recorrido constituye la culminación de diversos procesos en los que me enfrenté a transformaciones epistémicas, afectivas e, incluso, laborales, dado que hoy día mi campo de trabajo se ubica en el terreno de temas referentes a las masculinidades.

La estructura del presente texto se organiza en tres apartados, los cuales reúnen distintos momentos de elaboración investigativa. En el primero expongo las reflexiones teórico-metodológicas que constituyeron el cómo y desde dónde; cuestiones fundamentales en la construcción de una plataforma colectiva para el diálogo con varones que compartieron sus experiencias de violencia escolar. Retomo la propuesta de revisar la violencia como un proceso que incide en la construcción de subjetividad (Jaidar, 2003; Mier, 2003; Wieviorka, 2001); también expongo algunas decisiones como el posicionamiento de distanciarme de la noción *bullying* que, a mi consideración, entiende el proceso de maltrato desde un enfoque de agresión y no de violencia; además de visibilizar al sujeto violentado como culpable, en cierta medida, del maltrato recibido. Aunado a ello, hay poca visibilidad

y relevancia de los entornos simbólicos que inciden en las formas de relación e interacción sociales entre estudiantes.

En el apartado dos, relato aspectos metodológicos que incluyen la discusión sobre: ¿por qué se construyó un dispositivo grupal?, ¿qué sujetos varones participaron en la investigación?, ¿qué es el grupo virtual “Masculinidades”? Finalmente, en el apartado tres, abordo analíticamente el diálogo que establecí con ellos y plasmo algunas de sus experiencias y significaciones respecto a los “juegos de la reafirmación masculina”, en los cuales ellos debían probar al grupo que poseían ciertos saberes y que habían vivido “cosas de hombres”. También profundizo sobre la manera en que la violencia que vivieron fungió como proceso pedagógico en el que se les “educó” sobre cómo ser hombre.

Por último, incluyo la reflexión de mi práctica masculina que ha constituido un pilar en distintos aspectos de mi vida, por lo cual, este proceso de investigación también ha sido una vía de concientización acerca de mi propia masculinidad inscrita en lo sociocultural. Por ello, la propuesta metodológica que despliego implicó observarme como parte del campo de investigación, en el cual, ineludiblemente, mi experiencia de subjetivación aparece desde los primeros, hasta los últimos párrafos. Recalco que soy un sujeto social y que estas reflexiones personales tienen que ver, no sólo con una experiencia individual o, incluso solitaria. Por el contrario, los componentes institucionales, culturales y de intercambio simbólico son compartidos.

Mi expectativa es que este texto sea un aporte al campo de investigación de las masculinidades desde la Psicología Social de Grupos e Instituciones y contribuya a visibilizar que la resistencia desde lo grupal, así como la reflexividad, son herramientas valiosas ante procesos reduccionistas del sentido, que se ejercen desde tiempos pasados y siguen vigentes sobre muchos varones en distintas latitudes, quienes actualmente ya no se identifican con modelos dominantes y hegemónicos de la masculinidad, o bien, se adscriben a otras formas de vivirla.

¡Que disfruten la lectura!

1. REFLEXIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE EL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN

Es indispensable que un dispositivo de investigación esté fundamentado teórica y metodológicamente, previamente (aunque también durante) al acercamiento en el campo empírico. Este sustento constituye la base de lectura de lo observado y vivido. En ese tenor, Margarita Baz (1997) menciona que, una intervención desde la investigación es una práctica que se sustenta en la tarea permanente de revisar y criticar los fundamentos conceptuales, premisas y finalidades con las cuales lxs investigadorxs se acercan a lo empírico.

Por ello, en este primer apartado expongo las principales reflexiones teórico-metodológicas que sustentan la construcción del dispositivo que se utilizó para la investigación. Estas fungen como una plataforma de diálogo y lectura de las experiencias de los participantes. En primer lugar, puntualizo que las reflexiones acerca de la dinámica social de la que ellos formaron parte, me llevaron a denominarla “procesos de violencia escolar”, un concepto distanciado de la noción *buylling*, propuesta con la cual, diversos estudios han intentado explicar el fenómeno

del maltrato entre estudiantes, pero que no considero adecuada epistemológicamente para este estudio⁹.

El hecho de nombrar “procesos de violencia”, implicó observar a los participantes como sujetos en construcción, en tanto estuvieron sujetos a estos procesos. De acuerdo con lo que propongo, el espacio escolar funge como determinante en la construcción de la masculinidad. Si bien, otros espacios y momentos tienen influencia e importancia en dichos procesos, me intereso por los significados y resignificados producidos en la construcción subjetiva de la masculinidad y delimito esto temporal-espacialmente desde el tránsito por el espacio escolar de los participantes. Para ello, me acerco al postulado de Michel Wieviorka (2001), quien en su texto *La Violencia: Destrucción y Constitución del Sujeto*, expone que los sujetos inmersos en procesos de violencia pueden constituir subjetividades, y durante esa construcción quedan insertados en dinámicas que posibilitan una reducción o un exceso de sentido, pues para que un sujeto pueda ser violentado, debe ser deshumanizado a través de una reducción simbólica de su condición de sujeto, a objeto¹⁰.

Desarrollar esta investigación me condujo a los procesos de subjetivación, poniendo especial atención en qué tipo de sujetos varones se construyen en contextos en los que se cuestionan ciertas masculinidades a partir de prácticas que, al mismo tiempo, les violentan (Wieviorka, 2001). Esto me remitió a pensar que, durante estos procesos de violencia, a los participantes se les transmitía un “deber ser” vinculado con un ideal hegemónico de hombre, a su vez, relacionado con los mandatos de la masculinidad que, en términos de Bourdieu (1990) y Segato (2018),

⁹ Más adelante expongo que la noción “*bullying*” entiende los procesos de maltrato de una forma epidemiológica, en la cual, los estudiantes implicados son influenciados por elementos psicobiológicos para posicionarse en un rol como víctima o victimario. Esto desdibuja el escenario simbólico y el marco de significación del cual forman parte los estudiantes y que también tiene un peso importante sobre las interacciones sociales entre ellos.

¹⁰ Este autor pone como ejemplo lo acontecido en los campos de concentración, en donde, a través de una serie de discursos se deshumanizaba a los judíos y, cuando los oficiales les aplicaban las diferentes prácticas violentas, sentían menos culpa bajo el entendido de que, a quienes maltrataban no eran sus iguales.

constituyen marcos referenciales de comportamiento para personas que se asumen como varones, es decir, son una prescripción, una imposición, una cosa con la que se debe estar de acuerdo.

Desde ahí se establecen exigencias sobre el cuerpo, las actitudes, los modos de expresar los afectos, y hasta los saberes, entre otros aspectos. Además, se establecen privilegios, pero también obligaciones, por ejemplo, demostrar y confirmar frente a grupos de varones, la vigencia de su “varonilidad” por medio de su participación en prácticas específicas (como los juegos). Se parte, entonces, desde todas estas interacciones complejas mediadas por mandatos de la masculinidad y prácticas violentas (cuestionadoras de subjetividad), que también implicaron movimientos desde las dimensiones corporal y emocional de los varones.

Los distintos procesos de subjetivación¹¹ aquí plasmados tienen un carácter singular, al mismo tiempo que poseen una localización estructural (Pons, 2019). Es decir, a los varones en prácticas de violencia se les posicionó como víctimas, pero no por ello se centró su vida en ese rol y en esas etapas en que eran violentados, sino que también construyeron reflexiones en torno a sus experiencias de la masculinidad, las cuales, además, estuvieron acompañadas por los sentires emergidos durante su andar por la escuela, especialmente, por los momentos en que fueron violentados. El tránsito por ese lapso dejó ciertas huellas¹².

Con ello quiero decir que los participantes, como seres sintientes, reflexivos e inmersos en dicho entramado ensamblador de subjetividades, también se posicionaron de maneras particulares desde su cultura y sus emociones, las cuales

¹¹ Cuando se hace alusión a lo inmanente de los procesos de subjetivación, me refiero a procesos particulares que tienen lugar en sujetos específicos, pero que no por ello son individuales. Entre ellos están la reflexividad y los sentires, los cuales suceden en el sujeto que está dentro de un entramado de relaciones e intercambios sociales con otros (Mier, 2003).

¹² Al hablar de ‘huella’ hago referencia a una forma de acercarme a los sujetos historizando sus experiencias de violencia escolar y, por tanto, visualizando cómo dichas experiencias inmersas en dinámicas de poder fueron construyendo sujetos identificados como varones. También valdría la pena distinguir cómo dicha propuesta recupera la historia de los sujetos para pensarla en términos reflexivos y de construcción de sí.

les permitieron hacer algunos movimientos de sentido, o bien significaciones importantes que les permitieron interpretar sus relaciones e interacciones sociales desde lugares poco convencionales e, incluso, desde la crítica.

En las diversas significaciones de estos varones se involucraron reflexiones sobre sus sentires que se produjeron, no a nivel individual, sino entretejidas por entramados institucionales y culturales (Castoriadis, 2000). Los sujetos participantes en las entrevistas grupales verbalizaron esas significaciones y en ellas se hacen presentes las intersecciones de lo corporal, lo subjetivo y lo cultural (Pons, 2016) en relación con sus contextos escolares. Por ello, los sujetos varones inmiscuidos en gramáticas de poder apelaron a una capacidad afectiva que cuestionó permanentemente los límites del propio sujeto, su posibilidad de existencia y las propias gramáticas de reconocibilidad (Pons, 2019).

Las experiencias de violencia que vivieron los participantes se leen, se miran e interpretan a partir de la propuesta de una subjetividad que se construye desde las interacciones cotidianas y en complejos entramados socio-simbólicos (Jaidar, 2003; Mier, 2003; Perrés, 2003; Vargas, 2003). También retomo la idea de que los sujetos son elementos clave en la construcción y transformación de lo social (Castoriadis, 2020). Por lo tanto, me enfoco en los procesos de reflexividad como punto de partida para la elaboración de significaciones (Toledo y Sequera, 2014).

Las emociones que atravesaron las experiencias de violencia tuvieron un papel importante en estas elaboraciones. La mirada hacia ese entrecruzamiento brindó mayor complejidad en la comprensión de los procesos fundamentales en la construcción de los sujetos, los cuales tienen que ver, precisamente, con cierta orientación y elaboración de sentido que los varones conformaron a partir de la violencia escolar vivida.

A continuación, desarrollo con mayor detalle la postura que tomo para esta investigación respecto a la elección del concepto 'violencia escolar' frente al de

'*bullying*', dado que el primero tiene una relación con la subjetividad y con los procesos socio-simbólicos. Posteriormente, destaco tres elementos clave que se involucran en los procesos de violencia y que en esta investigación fundamentan la estructura analítica y de diálogo con los varones: el cuerpo, las emociones y los significados de lo masculino. La conexión analítica entre estas categorías permite una mirada de las experiencias de los varones desde una dimensión singular y estructural.

POSICIONAMIENTO CRÍTICO SOBRE LA NOCIÓN "*BULLYING*"

Considero relevante precisar que comencé este proceso de investigación interesado por indagar experiencias de varones que fueron acosados, hostigados y, en ocasiones, agredidos durante su etapa como estudiantes, bajo cierta disposición por analizar los efectos que les producían estas experiencias en su construcción como sujetos de género¹³ desde la noción *bullying*, cuya traducción refiere al acoso escolar. Conforme fui revisando con mayor profundidad este concepto, decidí no incluirlo en esta investigación, pues me percaté de algunas limitaciones. Entre ellas, destaco que es comúnmente empleado en múltiples ocasiones para describir, explicar y, en ciertos momentos, comprender procesos de maltrato¹⁴ que individuos o grupos de estudiantes ejercen en el espacio escolar sobre sus pares como actos de discriminación, racismo o sexismo, entre otros.

¹³ La mención *sujetos de género* se refiere a que los individuos sociales están sujetos a dispositivos de poder y discursivos desde los cuales se construye su identidad social. Comúnmente, se nos sitúa desde antes del nacimiento en dos formas de expresión e identificación, tomando como criterio las diferencias sexuales corporales que nos determinan como hombres y mujeres, es decir sujetos femeninos o masculinos. En esta investigación, interesa el proceso por el que algunas personas que se identifican como varones cis, se van constituyendo como sujetos sociales y de género (Pons, 2019).

¹⁴ Nombro *procesos de maltrato* a todas aquellas situaciones en las que estudiantes participan en actos de agresión expresados de múltiples formas, hacia sujetos o grupos vulnerabilizados. Los nombro así después de reflexionar sobre la implicación del uso de términos como '*bullying*' y '*violencia escolar*'.

En la búsqueda de trabajos que han empleado la noción de *bullying* (Chávez, 2016; Flores, 2015; Gómez, 2013; Joffre, 2011; Román y Murillo, 2011; Silva y Costa, 2016; Voloschin, Becerra y Simkin, 2016; Vega, 2016) ubiqué la Teoría del Maltrato Escolar como enfoque predominante desde el cual se sostiene (Olweus, 1998). Esta surgió en los años noventa, al inaugurarse una línea de investigación sobre el maltrato entre estudiantes en las escuelas en países como Estados Unidos, España, Alemania, Países Bajos, entre otros (Paulin, 2015):

Las primeras investigaciones sobre bullying surgieron en los países escandinavos a principios de la década de 1970 como consecuencia del suicidio de estudiantes que habían declarado ser objeto de maltrato por parte de sus compañeros [...]. En los años '90, este tipo de investigaciones se expandieron por Estados Unidos y varios países de Europa, siendo España uno de los referentes de habla hispana [...]. Si bien en Latinoamérica su abordaje es más reciente, en la última década se han realizado un gran número de pesquisas en diferentes países de la región (Di Napoli, 2018, p. 135).

Esta teoría destaca un entendimiento primordialmente epidemiológico, en el cual los factores psicológicos se consideran bajo una perspectiva hegemónica, mientras que se excluyen o minimizan otros procesos como los socio-simbólicos. Observar los mecanismos de maltrato escolar desde estos procesos implica reconocer las estructuras simbólicas que subyacen en los modos de relacionarse entre estudiantes, lo que influye en la dinámica particular de cada relación.

Algunas reflexiones que surgieron mientras indagué sobre el concepto '*bullying*', me llevan a centrarme en dos cuestiones: por un lado, la noción supone una estructura rígida de dominio-sumisión, desde la cual se entiende una dinámica de roles implicados en los procesos de maltrato. Por otra parte, resulta problemático aislar el fenómeno desde lo psicológico e individual, ya que se suele responsabilizar a los estudiantes que sufren el maltrato, sin contemplar el contexto en el que se reproduce y que es un elemento fundamental.

Cuando se abordan estos procesos en la escuela desde la Teoría del Maltrato, la triada víctima-victimario-observador¹⁵ es relevante para identificar los distintos roles que se desarrollan en estas interacciones. Estos se movilizan muy poco, es decir, se asumen como perfectamente delimitados y casi estáticos. Aunado a ello, algunos estudios adscritos a esta teoría se focalizan en algunos elementos de la personalidad de los individuos para posicionarlos en un determinado rol. Al respecto, Di Napoli (2018) menciona:

Las investigaciones sobre *bullying* abordan las relaciones interpersonales predominantemente desde aspectos psicológicos y de la personalidad de los individuos involucrados sin enmarcar dichas relaciones en un contexto más amplio de interdependencias. Gran parte de las investigaciones (Olweus, 1998; Castillo Rocha & Pacheco Espejel, 2008; Cerezo, 2009; Menesini, 2009; Farrington, Lösel, Ttofi & Theodorakis, 2012; Castro Santander, 2013) brindan, con pequeñas variaciones, una caracterización del perfil psíquico típico de las víctimas y de los agresores (p.135).

Desde esta perspectiva, los estudiantes que fungen como víctimas “se describen generalmente como personas inseguras, ansiosas y con un patrón sumiso, mientras que a los hostigadores se les caracteriza mediante una pauta agresiva basada en la necesidad de dominio, la satisfacción de causar daño” (Di Napoli, 2018, p. 135). Lo problemático de este esquema es que impide visibilizar la multiplicidad de situaciones que se entretajan en los procesos de maltrato, pues se asume que ciertos perfiles de personalidad están destinados a vivir entre un extremo de dominio o de sumisión. Además, minimiza el hecho de que en las relaciones entre estudiantes suele haber cambios, y que muchas veces estos corresponden con el despliegue de prácticas socio-simbólicas que trascienden elementos psico-neurológicos (aunque no por ello, se visualizan como ausentes en los procesos de maltrato).

¹⁵ Bajo esta perspectiva el *bullying* se focaliza en un juego de tres roles. Por un lado, la figura de la víctima que es objeto del hostigamiento y, por el otro, el victimario que ejecuta las conductas de intimidación. Hay un tercer papel que representa a aquellos que son testigos o espectadores de los hostigamientos, pero que no participan directamente en ellos (Olweus, 1996).

Al respecto, lxs estudiantes despliegan estrategias constantemente para asegurar alguna posición entre sus pares, o bien, para cambiarla. Esto implica que quien ejerce prácticas de maltrato entre sus pares, trate de asegurar su ejercicio y reproducción. Mientras, quienes están en posiciones menos favorables, intentan salir de ellas. En suma, los estudiantes implicados tienen posibilidad de negociar su posición, lo logren o no, incluso, lo hacen constantemente, por tanto, no hay posiciones fijas, pues los procesos de maltrato son dinámicos, complejos y, por tanto, cambiantes.

Por ello, recalco que se debe considerar el mundo simbólico del que forma parte el estudiantado, más allá de los elementos individuales, pues el espacio escolar como lugar en donde se desarrolla influye en el modo en que los estudiantes se relacionan entre ellos y con su realidad (Korinfield, 2013). Ignorar esto, implica desconocer los significados sociales que se construyen y contribuyen a la conformación de ciertos esquemas relacionales entre pares (Paulín, 2015).

Considero que en los procesos de maltrato subyacen diversos aspectos, en especial, recalco la relevancia de lo socio-simbólico (Geertz, 1997). Para esta investigación, delimito la comprensión de los procesos de maltrato desde estos procesos, que permiten crear un puente entre lo estructural y lo grupal, así como con lo individual-singular de los sujetos sociales. Además, una comprensión de la dimensión simbólica en los procesos de maltrato permitiría identificar los valores y significados que están implicados en las formas de relación entre los estudiantes (Kaplan y Szapu, 2020).

Hay que especificar que en estos procesos socio-simbólicos se construye subjetividad, es decir, se producen determinados sujetos. Esto se debe a que, en las interacciones entre estudiantes se intercambian significados, y los sujetos los elaboran en colectivo (Vargas, 2003). Ello es resultado de que en dichos procesos se constituye un espacio de interacción-comunicación entre los sujetos sociales, en el que hay intercambios, primordialmente, de orden simbólico y que acontecen de

manera cotidiana. Este orden simbólico se refiere a todo el conjunto de símbolos públicos como el lenguaje, los valores, las costumbres y representaciones que norman e inciden sobre los intercambios sociales (Geertz, 1997), en este caso, entre pares. Al mismo tiempo, lo socio-simbólico influye sobre otras dimensiones de los sujetos en un nivel singular, por ejemplo, en la psíquica. Dicho de otro modo, lo simbólico se torna relevante si se desea conocer marcos de relación entre sujetos sociales, además de procesos como las significaciones que surgen en la experiencia social, y que también se encuentran en un nivel singular en cada sujeto.

Por tanto, al ignorar el contexto simbólico en el cual se despliegan ciertas prácticas sociales, en este caso, el espacio escolar, se puede caer en sobreentendidos, generalizaciones, o reduccionismos psíquicos o biológicos. Uno muy relevante y presente en los estudios consultados fue posicionar al estudiantado como victimario o víctima, bajo un esquema de dominio-sumisión que parte de determinadas configuraciones psicológicas aisladas del contexto de interacción social. Estos posicionamientos de los estudiantes bajo roles de víctimas o victimarios se consideran estáticos y tal pareciera que quien ejerce violencia, no tiene probabilidades de ser violentado. Así, las categorías víctima y victimario suponen fronteras perfectamente delimitadas que impiden que los sujetos se muevan de un lugar a otro.

En la indagación sobre la visión epidemiológica de la Teoría del maltrato escolar, también me percaté de que gran parte de las experiencias de los estudiantes se analizan desde un esquema de agresión y no de violencia, partiendo de un enfoque psico-biológico que se interesa por elementos como los estímulos, impulsos, esquemas cognitivos, etc., los cuales influirían en algunos estudiantes para agredir a otros (Kaplan y Szapu, 2020). Esto no implica una intención por deslegitimar los hallazgos de esta Teoría, sino más bien, un esfuerzo por trascender esa visión y resaltar que las interacciones cotidianas entre estudiantes son complejas y, además de revisar las configuraciones psico-biológicas y neurológicas

individuales, también hay que dirigir la mirada analítica a los procesos simbólicos que constituyen y norman las formas de relación entre estudiantes.

Aunado a lo anterior, bajo la Teoría del maltrato que despliega el uso del término *bullying*, hay una visión en la cual lo social existe como una dimensión independiente de los sujetos. Esta se identifica como lo extrínseco al individuo, algo que tiene sus propias dinámicas ajenas al interior de los sujetos sociales. Como hemos observado, desde esta teoría los factores psicológicos juegan un rol relevante en el posicionamiento dentro del esquema dominio–sumisión. Por ello, los sujetos también son entendidos como independientes de su entorno (Vargas, 2003). Considero que esta perspectiva señala que los individuos son afectados de afuera hacia dentro; constituyéndose dos dimensiones, una interna y otra externa, entendiendo que esta última afecta a la primera (sin considerar un bucle), pero no habría cabida para que los sujetos construyan-reconstruyan su entorno, ni a sí mismos a partir de este.

Por tanto, dicha perspectiva estaría situando a los estudiantes fuera de la complejidad de los procesos de producción de violencia, así como de los procesos de producción de resistencias. De este modo, los términos en que sucede el maltrato entre estudiantes se entienden como dependientes de una “configuración psíquica interna” que podría colocar a algunos de ellos en posición predeterminada para ser violentados. Sin embargo, pensar el fenómeno de maltrato entre compañeros desde un enfoque que escinde a los sujetos de su entorno, además de responsabilizarlos de la violencia que sufren por sus rasgos de personalidad, impide ver los procesos simbólicos que contribuyen a la construcción de ciertos esquemas de relación entre estudiantes.

Incluso, en gran parte de las prácticas de violencia en el espacio escolar se hacen presentes complejas relaciones de poder y dominio; en las que, en ocasiones se conjugan complicidades institucionales. Es el caso de algunas prácticas que son consideradas como “juegos”, pero que en realidad son ejercicios violentos que se

reproducen en la escuela y que, además, solapan las mismas instituciones educativas bajo el argumento de que son conductas normales y naturales debido a la edad de lxs estudiantes. También hay casos en los cuales las instituciones protegen a estudiantes que ejercen maltrato por ser familiares o parientes de algún miembro directivo, o bien, por cuestiones de reputación institucional. Estos ejemplos rebasan el abordaje desde una visión teórico–metodológica centrada en identificar factores de personalidad para postular aspectos que posicionan a los estudiantes en roles inamovibles de victimarios o víctimas.

Debido a los argumentos anteriores, mi postura es distanciarme de una visión psicologizante e individualizadora que, además, responsabiliza a los estudiantes del maltrato recibido. Intento partir de una visión en que los sujetos varones tienen posiciones subjetivas y las categorías sociales como el género, la clase social o la raza, tienen efectos sobre los modos de relación e interacción con los otrxs, así como en la construcción singular de los sujetos. En síntesis, propongo abordar las experiencias de maltrato desde un enfoque psicosocial que toma en cuenta la construcción de subjetividad como proceso social, así mismo considero los aspectos simbólicos en los cuales se desarrollan los sujetos (Bunder, 2008). Desde esta perspectiva, las experiencias de maltrato constituyen procesos dinámicos no lineales que se desplazan en una multiplicidad de posibilidades, donde también se generan estrategias, alianzas, tratos, etc.

Un ejemplo de los procesos simbólicos es lo expresado por los participantes en alguna de las reuniones grupales en la cual hicieron referencia a que, en su interacción con otros varones se hacía presente una especie de “deber ser hombre” que implicaba manifestar saberes o experiencias vinculadas con el cuerpo, las mujeres, la fuerza física, etcétera. Esto me permitió observar que hay elementos simbólicos que instituyen un “deber ser” en los sujetos varones y, para aproximarme a ellos, hago uso de los “mandatos de la masculinidad” (Bourdieu, 1990; Segato, 2018) que se materializan en prácticas, como el juego, en las que se hacen circular diversos saberes.

En síntesis, la decisión de distanciarme de la noción *bullying* me encamina al deseo de una comprensión de los procesos de maltrato entre estudiantes varones aproximándome desde la noción de violencia escolar, que me permite indagar en dichos procesos como cuestiones dinámicas, complejas y simbólicas, referidas en esta investigación como mandatos de la masculinidad que, en interacción con las subjetividades de los estudiantes, producen sujetos varones. En ese sentido, más que tratar de comprender las variables psicobiológicas o epidemiológicas del maltrato escolar, indago sobre un orden social y simbólico que influye en las interacciones de los estudiantes varones.

LA VIOLENCIA COMO CUESTIONAMIENTO A LA SUBJETIVIDAD DEL SUJETO VARÓN

He propuesto el uso del concepto “violencia escolar” en esta investigación debido a que alude a prácticas y discursos diversos que se (re)producen en el espacio escolar, y que tienen en común diferentes actos de maltrato dirigidos a ciertos sujetos con el objetivo de ejercer poder, dominio o daño sobre ellos, menoscabando sus cuerpos, condiciones de vida, estabilidad psíquica, pertenencias y su sentido de dignidad como personas (Anzaldúa, 2020).

En esta noción se establecen dos dimensiones para el análisis de los procesos de maltrato entre estudiantes: por un lado, una violencia sistemática e institucional, y por el otro, una violencia interrelacional (Alasino, 2015). Considero necesario destacar una distinción, ya que existen diversas problemáticas que se adscriben a una u otra. En el caso de los participantes en esta investigación, consideré un acercamiento a sus experiencias de maltrato desde la dimensión interrelacional de la violencia, es decir, aquella acontecida entre pares. Esto contempla diversas prácticas reproducidas entre estudiantes, las cuales se constituyen respecto a construcciones discursivas y acciones relacionadas con una

serie de mandatos de la masculinidad en el espacio escolar, vinculados estrechamente con los elementos simbólicos presentes en estos procesos de maltrato.

Para los fines de la presente investigación, asumo que la noción de violencia escolar permite abordar dichos elementos al considerar los discursos constituyentes de las prácticas violentas, es decir, los marcos simbólicos que las sostienen y dan sentido. Además, permite identificar relaciones de poder en las interacciones estudiantiles, visibilizando que no existen roles fijos, sino que los estudiantes se encuentran inmersos en relaciones complejas y cambiantes. Este intercambio en las relaciones de poder, lo explica Foucault (1988) al señalar que, en cierta medida, los sujetos construyen resistencias y ello permite un despliegue de estrategias que constituye un intercambio de roles de un momento a otro.

Es importante aclarar que en las prácticas de violencia están presentes relaciones de poder, pero estas no implican necesariamente la violencia. Por ello, hago la distinción entre relaciones de violencia en las cuales se somete ejerciendo fuerza (en ocasiones destruyendo) sobre un cuerpo o una cosa, cerrando la puerta a toda posibilidad de acción-reacción (Anzaldúa, 2020; Foucault, 1988); y las relaciones de poder, en las cuales, se articulan dos elementos: que el sujeto sobre quien se ejerce poder sea totalmente reconocido y se le mantenga hasta el final como sujeto de acción, con posibilidad de que, frente a la relación de poder, se abra todo un campo de respuestas, reacciones y efectos (Foucault, 1988).

De acuerdo con el mismo autor, la particularidad de las relaciones de poder es su modo de acción, pues en ellas, la violencia no es manifiesta ni actúa de manera inmediata sobre los otros, sino que opera sobre sus acciones, es decir, una acción sobre la acción, ya sean eventuales o actuales, presentes o futuras; mientras que en las relaciones de violencia, las acciones son explícitas en su manera de ejecutarse y en sus pretensiones de dominio sobre el otro. Las fronteras entre las relaciones de poder y las de violencia son estrechas y, en ocasiones, se difuminan

bajo un contexto en el cual ciertas prácticas de violencia se normalizan, como el caso de los juegos de agresión en la escuela. Por ello, algunos sujetos del estudiantado podrían no ser conscientes de la violencia que se les ejerce.

Esto significa que, durante los procesos de violencia escolar, pueden no presentarse agresiones físicas desde el principio, más bien, los sujetos llegan a ser violentados paulatinamente mediante intimidación, amenazas, menosprecio y otras estrategias desplegadas de manera sistemática. El estudiantado está inmerso de manera cotidiana en relaciones de poder, pero cuando a ciertos sujetos se les cuestiona de manera continua sobre sus modos de ser y estar e, incluso, se les maltrata, podemos decir que hay relaciones de violencia, sin embargo, algunos varones podrían no identificar que están siendo violentados. La correlación entre relaciones de violencia y de poder es de constantes y sutiles desplazamientos, aunque es claro que, cuando ya no existe posibilidad de diálogo ni de resistencia, surgen relaciones de violencia (Foucault, 1988; Wieviorka, 2001).

Es relevante señalar que los sujetos violentados, al sentirse aludidos en su subjetividad, producen-reproducen diversas estrategias que pueden ubicarse como defensas y/o resistencias. Según los planteamientos foucaultianos (1988), por defensas se entiende toda acción ejecutada ante un acto de maltrato, que puede ser una respuesta verbal o física; mientras que las resistencias consisten en estrategias cotidianas individuales o grupales que se elaboran para hacer frente a los maltratos. Aunque en las relaciones de violencia el sujeto violentado tiene pocas probabilidades de conformar resistencias, siempre existe la posibilidad de generarlas.

Tal fue el caso de los participantes en esta investigación que, a través de las resistencias que conformaron, crearon reflexiones (individuales y grupales) productoras de sentido y conformadas en torno a lo que les fue cuestionado. Además, desplegaron estrategias como las contestaciones de forma sarcástica, el

apoyo –incluso con profesores de confianza– y, en ocasiones, las mismas pares mujeres les protegían. Sobre esto profundizo más adelante.

Las relaciones de violencia que abordo en esta investigación están regidas por mandatos de la masculinidad, que funcionan como una construcción normativa que se ha constituido como guía de los cuerpos y afectos, para el caso de este estudio, de los varones, estableciendo también un comportamiento público y un manejo emocional que se inscribe en estos sujetos. Es indispensable precisar que en la cultura occidental se ha estructurado un valor diferencial de los sexos a nivel simbólico, es decir, se ha construido todo un conjunto de prácticas y discursos referenciados por el sexo biológico, edificando así un lugar simbólico en una tabla de valencia, en la cual se ubican dos posiciones binarias y contrarias: lo femenino y masculino, predominando este último.

Existe aquí una relación jerárquica sostenida en la eficacia de símbolos, cuya base es la naturaleza anatómo–fisiológica de los cuerpos, lo cual, en términos sociales se traduce en desigualdad (Artanza, 2018). Bajo dichas valencias y complejos simbólicos, en las sociedades patriarcales alrededor del mundo, para mantener una posición social de “varón” los hombres se incorporan en competencias en las cuales hay que probarse constantemente frente a lxs otrxs en lo público. Por lo tanto, la masculinidad es un estatus que se debe renovar y comprobar de manera constante (Artanza, 2018; Bourdieu, 1990; Segato, 2018).

En el terreno de las masculinidades se conjunta toda una serie de representaciones que organizan el mundo de la sexualidad, de los afectos, de los roles sociales y de la personalidad (Segato, 2018). Entonces se construye un marco simbólico de modelos y representaciones de un “deber ser/hacer” para los sujetos que se identifican como varones. Destaca todo un capital simbólico que se adhiere a los cuerpos y subjetividades masculinas; es decir, el sujeto masculino reproduce ciertos modelos y patrones de comportamiento (Artanza, 2018) ubicados en prescripciones culturales e institucionales, o bien, como los nombres, mandatos. A

partir de estos se construyen significados para la interacción entre sujetos varones y mujeres. De esta manera, ciertos modos de relación implican una adscripción a prácticas, discursos e identidades típicamente masculinas, e influyen en su construcción cotidiana.

Los varones interiorizan dichos significados naturalizando diversos comportamientos en los ámbitos públicos y privados, en donde la fuerza física y la seguridad emocional son pilares. Entonces miden su masculinidad de acuerdo con ciertas valencias compartidas en el grupo y, cuando hay sujetos que no se adecuan a estas valencias, sus formas de ejercer la masculinidad son cuestionadas y ellos violentados con fines pedagógicos, es decir, bajo la creencia de que deben aprender los mandatos masculinos.

En la siguiente sección esbozo un poco acerca de lo anteriormente expuesto, a través de lo que comentaron los participantes en esta investigación, incluyendo las resistencias que produjeron ante los procesos de maltrato, así como lo referente a las cuestiones emocionales que experimentaron.

SOBRE SIGNIFICADOS Y EMOCIONES. UNA PROPUESTA PARA LA LECTURA DEL MATERIAL GRUPAL

A continuación, expongo dos categorías relevantes para la construcción de la plataforma teórico-metodológica que aborda los significados y las emociones. Se caracteriza por un enfoque dialógico entre la singularidad de los sujetos participantes y los procesos simbólicos de los cuales formaron parte. Dado mi interés por indagar sobre procesos de subjetivación en los que se producen sujetos de género, considero idóneo no partir de un determinismo estructural, sino visualizar que los sujetos significan lo que viven en determinados espacios sociales, en los cuales se entrecruzan lo cultural e institucional (Pons, 2019).

Las significaciones que interesan en esta investigación también involucran los registros afectivos a partir de las experiencias de violencia vividas en el espacio escolar y que se tornaron relevantes en la construcción de los participantes como varones. Con ello asumo que, en sus experiencias, las significaciones de la masculinidad¹⁶ y las emociones estuvieron íntimamente involucradas y, por ello, son fundamentales en la construcción de sentido (Vergara, 2020). Al momento de

¹⁶ Con esto hago referencia a lo que González Rey (2000) define como una formación psíquica que acontece en nuestra conciencia y que surge de la interacción inseparable entre esta y la cultura. El significado constituye un sistema dinámico e integrado entre diferentes aspectos de la psique y se construye en su mayoría por la palabra, aunque, en momentos, también se separa de ella. En ese tenor, referir las significaciones de la masculinidad delimita un campo de significados que se construyen desde dispositivos de poder como es el género y, además, se colectiviza entre sujetos que se identifican como varones. Estos significados inciden en distintos aspectos de sus vidas y dotan de sentido a sus experiencias.

abordar las experiencias de violencia de los varones ubiqué que se nombraron ciertas emociones y que estas jugaron un rol relevante en la construcción de significado, específicamente, en lo concerniente a una construcción subjetiva de la masculinidad, la cual se dio de forma grupal desde el espacio escolar.

Al respecto, autores como Vergara (2020) mencionan que la emoción se incrusta con el signo y toma un papel relevante en la construcción de significado¹⁷. Sobre todo, porque en las interacciones sociales importa lo que se comunica, tanto como los modos en que se dice, que es donde se ubica la emocionalidad. En ese sentido, el interés por indagar en procesos de subjetivación de sujetos de género implicó vislumbrar que las emociones, como procesos multidimensionales (y multirreferenciales), se constituyen de una parte sociocultural¹⁸. Desde la antropología, la sociología y la historia cultural de las emociones, se reconocen los ámbitos cognitivos, psicológicos y fisiológicos de estas, pero sus aportes se enfatizan desde un carácter socialmente construido y un sentido simbólico-imaginario. Por tanto, resulta fundamental la variación histórica y transcultural de la expresión y significado de las emociones, más que sus rasgos como respuestas psicofisiológicas (López, et. al., 2016).

Esto es, las emociones también se construyen y gestionan desde entramados simbólicos, a los cuales dotan de fuerza, es decir, en los intercambios comunicacionales cotidianos de experiencias, saberes, etc., entre sujetos, se incrusta y fusiona la emoción. Ello implica que, en las prácticas discursivas y

¹⁷ Abilio Vergara Figueroa es un antropólogo que ha propuesto la noción teórico-metodológica de la *emosignificación*. Para ello, retoma el esquema de significado y significante propuesto por Ferdinand de Saussure. Vergara agrega que la emoción se incrusta entre ambos, dotando de energía lo que se transmite, es decir, la emoción concebida como energía está manifiesta en lo que se pretende comunicar y ello se nota en los modos en que los sujetos dicen lo que dicen, es decir, en el volumen de la voz, en los gestos y movimientos corporales que acompañan lo que se dice, etc. Además, menciona que lo sentido no es producto de meros procesos individuales e internos, sino que surge de la interacción con otros, por tanto, lo que se siente también se significa y, en ocasiones, deviene palabra.

¹⁸ Menciono que las emociones se constituyen como fenómenos multirreferenciales, ya que, al constituirse por múltiples dimensiones, también existen diversas formas disciplinares de lectura. La multirreferencialidad alude a la heterogeneidad de cómo se piensa y se da lectura a los fenómenos de la realidad (Ardoino, 1991).

situacionales, el código se *conmueva*, haciendo que la significación se altere (Lutz, 1986; Vergara, 2020). La presencia de las emociones forma parte de la vida a nivel colectivo y no solo implica al individuo –como se ha creído por varios siglos– derivado, en parte, de una tradición de pensamiento¹⁹ construida, principalmente, desde teorías de las disciplinas psi y desde las ciencias biomédicas, las cuales comprenden a las emociones como procesos internos y generadores de enfermedad o de salud mental (López, 2012).

La misma autora resalta que, inclusive, desde plataformas disciplinares como la historia cultural de las emociones, la antropología y la sociología de las emociones, se reconoce que estas son indispensables para la comprensión y explicación de la subjetividad y el mundo simbólico de la vida social. En ese sentido, coincido con la exposición de Bourke (2006) respecto a que las emociones rebasan las fronteras individuales y se proyectan en una dimensión social–transindividual. Es decir, también organizan estructuras sociales y las reorientan (López, 2012).

Al respecto, Bourke (2006) menciona que, en la construcción social de las emociones se producen variaciones de acuerdo con la época histórica por la cual se desplazan, articulándose en lo individual y social: “incluso los miedos más personales tienen una dimensión social, interactúan con la familia, el grupo. Siempre hay una dimensión social, se proyectan en la sociedad y eso permite gestionarlos y manipularlos”. Bajo estos argumentos, me separo de las explicaciones psicobiológicas sobre lo emocional, para entenderlo como parte de los procesos de significación y de construcción de sentido. Por tanto, las concibo desde su

¹⁹ “El pensamiento secular sustituyó las pasiones por las emociones, de tal manera que, si las pasiones correspondían al alma, ahora las emociones corresponderían al cerebro (Dixon, 2003). Las emociones vinculadas al cuerpo y al cerebro fueron resultado de la búsqueda del sustrato orgánico de la mente (López y Velasco, en prensa); por lo cual, el estudio de las emociones ha pertenecido históricamente al dominio de las disciplinas psi, es decir, a la psicología, a la psiquiatría y al psicoanálisis, antes a la filosofía (Calhoun y Solomon, 1996). Dicha vinculación ha contribuido a la naturalización y psicologización de las emociones como hechos universales de la conciencia humana y propios del yo; entidad psíquica orientada por su vida emocional interior (Gergen, 1992)”. [En López, et. al., 2016: p. 1055].

dimensión sociocultural²⁰ como proveedoras de sentido y orientación en el mundo, y como elementos medulares para la interpretación de lo social, a través de códigos culturales particulares (López, 2012).

Incorporo esta visión desde los acercamientos que he tenido con los estudios socioculturales de las emociones²¹. Cabe mencionar que, en México, desde la década del 2010 surge un *boom* en estudios que se adscriben a esta línea de investigación (Jacobo, 2013; López, 2012; Peirano y Moreno, 2021), los cuales han aportado desde distintos ámbitos, la discusión acerca de que las emociones tienen un rol relevante en toda interacción social, pues como he mencionado, son movilizadas por elementos simbólicos, pero, al mismo tiempo, construyen y reconfiguran las dinámicas sociales.

En lo referente a mi investigación, resalto que los participantes mencionaron que, durante sus andares por la escuela, y al estar inmersos en relaciones de violencia, experimentaron emociones como rabia, miedo y tristeza, entre otras. Estas se hicieron presentes en momentos en los cuales se les excluyó y/o cuestionó sobre sus formas de expresar y practicar su masculinidad. Ante ello, desplegaron estrategias que les permitieron significar su experiencia²², asimismo, constituyeron discursos para sí, en los cuales el desacuerdo y la resistencia ante lo que denominaron el “mundo masculino”, contribuyó a que desarrollaran prácticas alternas de la masculinidad.

20 “Las dimensiones sociales de la emoción se relacionan con su origen, tiempo, estructura y cambio. Las emociones sociales se objetivan a través de un vocabulario emocional en correspondencia a matrices socioculturales, se manifiestan en formas rituales, se expresan en formas metafóricas y atienden a reglas de los sentimientos para su regulación” (López, 2012: p. V).

21 Estos aglutinan diversos enfoques teóricos y epistemológicos sobre las emociones en la vida social y cultural. En México, desde el año 2010 comenzó a realizarse un mayor número de estos estudios. Actualmente, la Red de Investigación en los Estudios Socioculturales de las Emociones, conjunta algunos de los más recientes (www.renisce.com).

22 Abilio Vergara (2020) nos invita a pensar las emociones y lo simbólico como elementos que están imbricados, ya que lo simbólico, despojado de emociones y sentimientos, pierde gran parte de su significado. Al mismo tiempo, invita a pensar lo simbólico como un condensador en el que las intenciones, los deseos y demás, se transmiten a través de elementos concretos (habla, ademanes, etc.). En ese sentido, las emociones están presentes en todo intercambio social e incluso, inciden en discursos y prácticas.

Una mirada a las emociones desde su dimensión sociocultural permitió acercarse a los vínculos entre éstas y los significados de las masculinidades en los varones que han vivido violencia en su andar por los espacios escolares, y que compartieron un lugar de reflexividad grupal en el que hubo posibilidad de expresar sentires y pensares en torno a sus experiencias. Estos momentos demandaron una capacidad cognitiva, pero también emocional, que emanó y se desarrolló en el vínculo con la otredad y con el mundo social en su complejidad²³.

Hacer posible estos espacios de diálogo y de compartir requiere de una capacidad reflexiva y sintiente de quienes los construyen. En específico, en los procesos singulares de construcción de masculinidad de los participantes, este espacio de reflexión se vinculó con momentos vividos en la etapa escolar, en los que se sintieron apelados/descalificados. Sus comportamientos que expresaban un “no querer” participar en esas prácticas de violencia, así como su inconformidad con la masculinidad hegemónica, favoreció que construyeran otros lugares y otras prácticas con las cuales se sintieron conformes. Por ello, en esta investigación visualizo a estos varones como sujetos reflexivos y creativos que se posicionaron de manera crítica ante estas prácticas y mandatos socioculturales que les negaban un reconocimiento como varones.

Como sujetos sociales nos situamos en múltiples modos de sentir lo vivido, incluyendo nuestras interacciones cotidianas. En el caso de los participantes, esos sentires se hicieron presentes en un nivel somático, pero también les implicó un sentir subjetivo, en el cual los pudieron repensar. Esto les permitió construir diversas estrategias para habitar las emociones producidas en las relaciones de violencia en las que estuvieron inmersos. Pero estos varones también transitaban por otros espacios y formaban vínculos, dotando de sentido sus experiencias. Por ello, surgen

²³ Las emociones se construyen en referencia recíproca que emana de la interacción cotidiana entre los sujetos (López, 2012). También pueden considerarse como elementos que aglutinan otros procesos y que vinculan subjetividades. Estas se objetivan a través de un vocabulario emocional en correspondencia con matrices socioculturales que se manifiestan en las enunciaciones (entre otras formas).

varios cuestionamientos: ¿Qué experiencias se construyen en los varones a quienes se cuestionaron sus formas de expresar y manifestar sus masculinidades?, ¿En qué formas habitaron las relaciones de violencias los sujetos varones desde sus reflexiones?, ¿Qué reflexiones surgieron a partir las emociones sentidas durante los procesos de violencia?, ¿Hay algún nexo entre las reflexiones, emociones surgidas de los procesos de violencia y algunas prácticas llevadas a cabo actualmente por los varones?

He intentado exponer las principales categorías con las cuales daré lectura analítica a las experiencias de violencia escolar que sufrieron los participantes por parte de sus pares. Dicha aproximación se hizo desde la dimensión de la subjetividad, es decir, considerando los procesos de construcción de los sujetos mientras están sujetos a una amplia red de instituciones y procesos simbólicos. Me refiero a una red en la que se producen formas de relación social que, al instituirse, producen un determinado tipo de sujeto social, es decir, esta red fija ciertas pautas (instituciones) desde las cuales la sociedad configura a los sujetos. En dicho proceso de ensamble son relevantes las posiciones que estos sujetos tienen en el contexto social e histórico (Castoriadis, 2020; Gómez y Salazar, 1990).

Desde la perspectiva castoridiana, los sujetos son contruidos (producidos) por la sociedad y, a manera de bucle, estos construyen lo social. Ello implicó visualizar que los varones (pensándolos desde sus experiencias) formaron parte de procesos vinculantes con los otros, sus pares y, al mismo tiempo, de diversos métodos configuradores de sujetos en la escuela. Si bien, los varones se han situado en una variabilidad de espacios que han incidido en su construcción identitaria y subjetiva; las experiencias vividas en sus espacios escolares les permitieron una (re)construcción de significado sobre las normas institucionales y dinámicas culturales que les constituyeron como sujetos varones.

Resulta pues que, si los sujetos varones son “resultado” de fuerzas ensambladoras y de poder en tensión durante su tránsito-estancia-apropiación,

entonces se incorporan por horizontes de sentido diversos (González, 1997). Precisamente, me acerco a las experiencias de los participantes tomando en consideración esos procesos configuradores de subjetividad y producción de significados en torno a su práctica de la masculinidad.

Cabe aclarar que, tanto el sujeto como los colectivos sociales, tienen la potencialidad de transformar lo dado, y ello es importante, pues no parto desde una visión que automatiza y esclaviza a los sujetos como meros productos de la estructura social. En este caso, me refiero al sujeto y a la subjetividad desde un enfoque epistemológico que aborda la complejidad de los procesos de construcción de sujetos, en donde dicha potencialidad de transformar se traduce en múltiples significaciones construidas por los sujetos a “lo ya dado” (Castoriadis, 2020). Los participantes fueron exponiendo en distintas sesiones, las diversas significaciones que crearon ante lo que se les presentaba como “normal” o “dado”, en cuanto a lo definido como masculino.

Ellos consideraron estar inmersos en relaciones de violencia en las que se les negaban espacios, se cuestionaba su ejercicio de la masculinidad mediante la fuerza y la violencia, que eran centrales para lograr un estatus como varón. Al mismo tiempo, se mostraron en desacuerdo con estas prácticas y, pese a ello, también interiorizaron estos conceptos, aunque los confrontaron. Un proceso paradójico y contradictorio que habla de su propia complejidad. En ese contexto, las categorías violencia escolar, mandatos de la masculinidad, significados y emociones, permiten reflexionar alrededor de las preguntas que estructuran esta investigación.

Construir el soporte teórico-metodológico fue complicado e incluso, considero que fue un vaivén en donde el acercamiento al campo empírico replanteaba lo ya construido al momento. En el siguiente apartado expongo el proceso de aproximación al campo, así como algunas de las vicisitudes que se presentaron y sus alcances teórico-analíticos para la investigación.

2. EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

UN DISPOSITIVO INTERPANDÉMICO, REMOTO Y GRUPAL

Como mencioné en la introducción, es indispensable tener presente que el contexto de elaboración del dispositivo de intervención fue la pandemia de COVID-19, emergencia sociosanitaria que alteró las dinámicas de interacción cotidianas. Estos cambios generaron incertidumbre y su impacto, desde luego, alcanzó la constitución de esta investigación. La alusión “interpandémico”, refiere que este proceso transitó por un momento histórico en el cual, la expansión de un virus modificó los niveles micro y macro de toda vida humana. Este acontecimiento mundial trastocó dinámicas sociales, económicas y geopolíticas, llevando a que muchos gobiernos plantearan medidas de contención, dentro de las cuales se incluyó el confinamiento de toda la población. En ese sentido, en este apartado expongo ¿qué implica una investigación desde la virtualidad? Sobre todo, ante las dificultades que se presentaron para realizar reuniones presenciales, posteriormente, expongo la historia del grupo de *Facebook* “Masculinidades”, del cual son integrantes los varones participantes en mi investigación. Finalmente, expongo cómo se fue desarrollando el grupo que se constituyó, lo que se produjo y posibilitó desde la virtualidad para los fines de esta investigación.

La pandemia, surgida a finales del año 2019, comenzó a tener un desarrollo importante en los primeros meses de 2020. En nuestro país, la emergencia fue declarada el día 18 de marzo y, a partir de entonces, el Gobierno decretó la suspensión de, al menos un mes, de las actividades administrativas, laborales y académicas en todos los espacios educativos y gubernamentales; posteriormente, fueron suspendidas otras actividades como los establecimientos de comida o centros de entretenimiento. En el caso de labores que podían prescindir de la

presencialidad, estas fueron trasladadas a los hogares. Esto alteró la vida cotidiana en todos los ámbitos, incluyendo el académico, en el cual se implementaron estrategias de adaptación para la impartición de clases. El confinamiento implicó la virtualización de gran parte de las relaciones sociales en el mundo (incluyendo la investigación social); pues se rompió y se transformó toda rutina existente hasta entonces (Puiggrós, 2020).

En el comienzo del confinamiento se vivió un entorno de incertidumbre, pues las cifras de contagio aumentaban, por lo cual, antes de la fecha indicada por la Secretaría de Salud para finalizar el confinamiento, el Subsecretario de Prevención y Promoción de la Salud, Hugo López Gatell, daba a conocer que este se extendía hasta que el semáforo epidemiológico indicara que el riesgo de contagio había disminuido de manera considerable²⁴. El confinamiento, como medida preventiva, se prolongó hasta el segundo semestre de 2022. Durante ese lapso, se suscitó un incremento de personas con COVID-19, lamentablemente, también de decesos; además, de personas desempleadas y que abandonaron sus estudios, entre otros²⁵.

Este escenario es sumamente importante, pues la situación social, tanto como la temporalidad en la cual se ubicó la presente investigación, determinaron aspectos relevantes a lo largo de la misma, los cuales se expresaron en las experiencias de los sujetos que participaron. Además, ante dicho contexto fue necesario tomar decisiones metodológicas para evitar situaciones de riesgo a los participantes en la investigación²⁶.

²⁴ Fuentes: Aristegui Noticias, *Regreso a clases presenciales podría retrasarse por posible tercera ola de Covid-19: López-Gatell*. <https://aristeginoticias.com/2403/mexico/regreso-a-clases-presenciales-podria-retrasarse-por-posible-tercera-ola-de-covid-19-lopez-gatell/> Consultado en julio 2021.

²⁵ Fuentes: El Financiero (2021). *La pandemia del desempleo* <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/salvador-garcia-linan/la-pandemia-del-desempleo/> Consultado en julio de 2021. Expansión política: *COVID incrementó el abandono escolar en México* <https://politica.expansion.mx/mexico/2021/03/24/voces-covid-19-incremento-el-abandono-escolar-en-mexico-5-2-millones-dejaron-escuela> Consultado en julio de 2021.

²⁶ Durante la pandemia, las personas transmitían diversos mensajes a través de redes sociales o plataformas virtuales, en los cuales expresaban un deseo de que todo marchara bien, y se invitaba a todos a cuidarse, a sí mismos y a sus comunidades. En un correo en el que se me invitaba a un

En algún momento tuve la esperanza de realizar un trabajo presencial en un espacio físico, debido a que, para el tiempo en que inicié con las entrevistas grupales, comenzó la campaña de vacunación, lo que generó esperanza de retomar algunas actividades presenciales, sin embargo, aún había riesgos para los participantes. Por ello, tuve que considerar otros modos de acercarme al campo. Si bien, las interacciones sociales mediadas por la virtualidad surgieron previo al contexto pandémico, durante este gran parte de la sociedad se tuvo que plantear otras formas de continuar con la vida cotidiana y, al mismo tiempo, evitar el contagio, y la virtualidad permitía ello.

Tuve ciertas resistencias al acercamiento desde la virtualidad, sobre todo, porque no estaba familiarizado con esta herramienta para realizar investigación, además, la idea de una no presencia física del otro (aparentemente), me generó ansiedad (aunque, paradójicamente, la presencia física del otro también me la genera)²⁷. Más allá de mis resistencias personales/metodológicas, asumí que desde lo virtual podría construir un espacio de diálogo en torno al tema que concierne: “los significados de la violencia escolar en la construcción de masculinidades”. Es así como decidí construir dicho espacio desde la plataforma Zoom®, en donde se reunirían varones a dialogar sobre sus experiencias de violencia escolar.

Los participantes fueron convocados/invitados (Ver Anexos) desde el grupo virtual de *Facebook* “Masculinidades”, para que se integraran a un dispositivo de entrevista grupal y dialogaran ahí sobre sus diversas experiencias en entornos

seminario sobre emociones, se plasmó el siguiente mensaje que quiero registrar aquí, ya que los tiempos de pandemia fueron difíciles de transitar, pues hubo angustia, miedo y ansiedad; pero también, muestras de afecto y cariño: “*Que sean días buenos a pesar del tiempo que vivimos, que ustedes, sus familias y sus tribus afectivas se encuentren sanos y fuertes*”.

²⁷ Previo a esta investigación pensaba que la presencia física del otro implicaba un “estar el cuerpo” en el momento de la intervención. Pero, cuando la presencia de los otros está mediada por plataformas virtuales ¿en qué sentido está presente el cuerpo del otro? En una sesión del Taller de Asesoría Colectiva (TACO) de este posgrado, se comentó sobre cómo pensábamos la presencia del cuerpo de los otros. La inmersión en la virtualidad implicó varias reflexiones, entre las cuales se asomó el tema de la presencia/cuerpo del otro, concluyendo que sí está presente el cuerpo del otro, pero de una manera suministrada, y el cómo nos mostramos al otro se puede controlar un poco más, ya que podemos vernos a nosotros mismos y controlar gestos y reacciones (aunque no siempre).

escolares en las que se producían-reproducían prácticas violentas. El objetivo de la entrevista grupal era explorar estas experiencias de varones cis en torno a los procesos de subjetivación que se desarrollaron a raíz de estas. Es decir, el foco de interés se ubicaría en las significaciones y resignificaciones que estos varones construyeron, y con las cuales dotaron de sentido distintos aspectos que constituyeron su subjetividad masculina en un contexto social que les violentaba por no adecuarse a una masculinidad denominada hegemónica. En el siguiente apartado, describo las particularidades del dispositivo, así como algunas reflexiones iniciales que arrojo su aplicación.

EL DISPOSITIVO GRUPAL Y SUS PARTICIPANTES

El presente dispositivo de investigación se realizó desde una epistemología cualitativa, en donde el lenguaje toma un papel relevante en la construcción de la realidad de cada uno de los sujetos, y también como estructurador de la vida social y de los significados (Jiménez, 2021). Desde las Ciencias Sociales, el dispositivo de intervención, bajo la herramienta de la entrevista grupal, privilegia el diálogo entre los participantes y la construcción de sentido entre estos. Ello posibilita que circulen significaciones al momento en que se comparten experiencias u opiniones sobre determinados temas, en ocasiones, tan íntimos como en esta investigación. En ese tenor, decidí construir un espacio en donde los sujetos varones enunciaran diversos momentos de sus vidas, partiendo de sus experiencias de violencia escolar y sus efectos.

La entrevista grupal tiene un enfoque operativo, lo cual implicó que, si bien hay un encuadre para la intervención, se consideraron aspectos como la formación del grupo, las ansiedades entre los participantes, los silencios y el ambiente afectivo, entre otros. Todos estos elementos se someten a análisis para identificar los entramados simbólicos que afectan las relaciones entre los participantes, por ejemplo, los que implicaron la reproducción de juegos violentos (Vilar, 2019).

Pensé en construir un espacio grupal en el cual se pudieran abordar las experiencias, emociones, perspectivas y opiniones de los participantes. Este fue pensado como un espacio en donde se produce subjetividad, pues en la interacción de los participantes surge un discurso en el cruce entre experiencias, deseos y emociones (Vilar, 2019). El discurso grupal da cuenta de los espacios y dinámicas particulares por los cuales han atravesado los varones, además, aunque no se trata de un lugar físico, estos espacios comparten mandatos y estructuras simbólicas que

“ensamblan” subjetividades genéricas. En ese compartir experiencias se entretajan dichos espacios y se puede dar cuenta de los procesos sociales, culturales, institucionales y de poder que están inmersos en la construcción de los participantes como sujetos de género.

El espacio grupal situado desde el presente dispositivo de investigación constituyó un lugar que posibilitó la intervención, puesto que la horizontalidad, el diálogo, la postura activa de los integrantes, la mirada y la escucha entre investigador y participantes, permitieron la construcción de una experiencia grupal íntima (Vilar, 2019). Pero ¿cómo se constituyó y posibilitó este espacio grupal? En primera instancia, tuve acercamientos con grupos de pares masculinos adultos, denominados hombres cis que durante su tránsito por el espacio escolar formaron espacios de sociabilidad, y en donde los intercambios con sus compañeros fueron significados desde la masculinidad a partir de experiencias de violencia, desde lo que Rita Segato (2018) ha llamado ‘mandatos de la masculinidad’, cuya primera víctima son los mismos hombres que quedan dentro de una violencia intragénero.

Los criterios cultural y etario para participar fueron: vivir en México y tener entre 25 y 45 años. Esto se debió a distintas razones, pues pensé que preguntar a varones adultos brindaría un discurso en donde se plasmaría un recorrido por distintos espacios y momentos de reflexión relevantes. Además, cuando realicé la convocatoria, varones en dicho rango de edad fueron los más interesados. Una vez que se integraron algunos participantes, se organizaron y llevaron a cabo tres sesiones grupales, en las cuales estuvieron presentes cinco participantes, aunque sólo tres fueron constantes en las sesiones (Ver cuadro 1.1). A continuación, enlisto a los participantes y el número de sesiones en las cuales estuvieron presentes (Ver Cuadro 1.2). Cabe aclarar que los nombres aquí expuestos son pseudónimos que ellos eligieron. En la primera sesión se les propuso que escogieran el nombre con el cual les gustaría ser nombrados en la investigación, además de que esta dinámica permitiría mantener su anonimato y un respeto a sus experiencias.

Cuadro 1.1

SESIÓN	DÍA/HORA
1	17 de septiembre de 2021 – 18:00 h
2	11 de octubre de 2021 – 18:00 h
3	18 de octubre de 2021 – 18:00 h

Cuadro 1.2

Nombre/pseudónimo del varón	Número de sesiones
Samael	3/3
Elio	3/3
Bernardo	2/3
Julián	1/3
Federico	1/3

El perfil de los participantes se describe como varones profesionistas, dedicados a labores de docencia o activismo, incluso, algunos son psicólogos que comparten una lucha por la equidad de género, así como distintos ejercicios colectivos que cuestionan la masculinidad hegemónica. Todos son integrantes de algún grupo de reflexión en modalidad virtual, en donde se llevan a cabo diversas discusiones sobre la construcción del género, los micromachismos reproducidos en los actos cotidianos o las violencias ejercidas en un marco de relaciones intergénero de desigualdad, entre otros temas afines. En ocasiones, tuve oportunidad de participar en eventos organizados por alguno de los participantes en las entrevistas grupales. Esto me permitió conocer sus intereses y actividades fuera del espacio construido para esta investigación.

Los participantes se definen como adultos varones cis, profesionistas y en reflexión de su masculinidad. Esto implica que se encuentran en diálogo constante consigo mismos y se cuestionan sobre su manera de ser varones en su contexto social. Cabe mencionar aquí, un aspecto relevante sobre el perfil profesionista de

los participantes, pues algunos comentaron que durante la primaria y/o secundaria se identificaban como “niños que saben mucho”. Bernardo señaló que nadie quiere a los *nerds*, término empleado de manera común en las escuelas para hacer alusión a niñxs que estudian y saben “mucho”. Él se definía a sí mismo de ese modo, y considera que esta fue una razón más para ser agredido por sus compañeros. Todos los participantes expresaron que tenían claro estudiar una carrera profesional en su futuro lo que, de cierta manera, les empoderaba frente a sus agresores durante su andar por los distintos espacios escolares.

Pero también reconocen el “rol pedagógico” que las diversas experiencias de violencia escolar tuvieron en ellos, en sentido de que se les “enseñó a ser hombres” a través de juegos violentos u homoeróticos en los que se ponían en tela de juicio sus formas de expresar su masculinidad²⁸. Hoy día, sus reflexiones trascienden el ámbito individual y, en ocasiones, se traducen en resistencias ante una masculinidad hegemónica, la cual reproducen en sus espacios laborales, familiares u otros.

Debo mencionar que, previo a la elaboración y presentación del encuadre para las entrevistas, pensé en cómo abordar preguntas sobre sus experiencias de violencia, tomando en cuenta que estos varones ya forman parte de un grupo en el que se reflexiona su masculinidad, y el tema de violencia (su ejercicio y sujeción) es recurrente. A continuación, cito un párrafo de mi diario de campo en el que plasmo parte de estas reflexiones que compartí con algunxs compañerxs de la Maestría:

Derivado de la conversación que tuve con Carlos Coyotl surgieron algunas propuestas, por ejemplo, preguntar directamente (“y sin rodeos”) sobre sus experiencias de violencia en la escuela, esta propuesta tomando en cuenta que son sujetos en reflexión sobre su masculinidad y, seguramente, dichas experiencias de violencia han estado presentes en sus reflexiones, por tanto, estarían dispuesto a expresarlas. También en dicha reunión me resonó algo

²⁸ Los participantes mencionaron que los juegos son una práctica en la que comúnmente se reproducen violencias, tanto físicas como simbólicas, en las cuales, a los varones que se les asocia con una manera distinta de ser hombre, se les cuestiona y enseñan saberes, costumbres e incluso, terminologías normalizadoras.

que comentó Eli muy interesante a mi parecer: “si tú preguntas primero por experiencias de violencia que hayan presenciado, corres el riesgo de que quienes participen deleguen algunas de sus experiencias a experiencias que solo vieron o presenciaron” – al respecto pienso que es posible ello, quizá solo en algunos casos, sin embargo, es una aportación que tomaré en cuenta. Veré entonces como se desarrolla “aventar” el tema de violencia enunciado desde sus propias vivencias, es decir, donde sus cuerpos estuvieron implicados. [...] Por otro lado, hubo un señalamiento de parte de Coyotl a una pregunta que construí, ¿Qué tipo de prácticas de violencia vieron en la escuela? Coyotl mencionó lo siguiente: “no puedes preguntar qué tipos de prácticas vieron, porque eso te limita a solo uno de los sentidos” –. Tomaré en cuenta las aportaciones tanto de Eli como de Coyotl²⁹.

En la primera sesión presenté un encuadre resaltando que los participantes podían sentirse en libertad de comentar sus experiencias durante su tránsito por el espacio escolar, en donde fueron víctimas de violencia escolar. Como punto de partida, pregunté al grupo sobre sus motivaciones para integrarse al grupo “Masculinidades”. Desde sus narrativas se asomaron cuestionamientos como ¿quién soy?, ¿qué puedo ser?, los cuales se reflejan presentes en diversos momentos de sus vidas, sobre todo, desde su identidad masculina. Es decir, dichas interrogaciones se llevan a cabo alrededor de qué tipo de varones son. Frente a algunas experiencias de violencia por las que pasaron, se permitieron producir reflexiones sobre *lo que eran*.

Posterior a este intercambio inicial, el diálogo giró en torno a sus experiencias en las etapas escolares de la primaria y secundaria, pidiéndoles que citaran aquellas en las cuales resultaron violentados mediante su participación en juegos. También se profundizó en temáticas como los espacios y sus significados asociados a las violencias escolares, asimismo, sobre reflexiones “emocionales”. Ante esto, puedo afirmar que en cada sesión se fue construyendo mayor intimidad, ya que se apropiaron del espacio en el sentido de lo que manifestaron respecto a que, para los varones, se construyen muy pocos espacios en los que pueden

²⁹ Notas de diario de campo. 10 de septiembre del 2021.

expresar su vulnerabilidad y su pasado, entendiendo que fueron objetos de burlas y golpes.

Además, entre los participantes se visualizó el rubor, la pasión, el enojo, la alegría, algunos gestos inconscientes y también el llanto, pues uno de ellos comentó en una sesión: “se nos convocó a recordar experiencias dolorosas. Ahí te das cuenta de que hay algunas cosas (que) no, aun no superas, que te dejan huella”. Estas reminiscencias condujeron a resignificaciones que se leen desde distintos varones, y la particularidad de cada uno de los que narran es que, en diferentes momentos de su vida, han hecho un recuento de sus experiencias en su tránsito por la escuela, es decir, han reflexionado en distintos momentos y espacios sobre sus experiencias pasadas y vislumbran su participación en distintos juegos en los que sus cuerpos fueron maltratados y cuestionados, lo cual implicó ser afectados, pero también, una posibilidad de reflexión³⁰.

La construcción del presente dispositivo grupal y en específico, la aplicación de la entrevista grupal permitió crear material discursivo que posibilitó el acceso a los entramados simbólicos bajo los cuales los sujetos varones se desarrollaron en la escuela. A través del análisis de dicho discurso se pudieron identificar, las normas institucionales, culturales, así como las prácticas interrelacionadas con ciertos mandatos de la masculinidad que, en conjunto, aludieron a los cuerpos-subjetividades de los varones, disciplinándolos, cuestionándolos y, en otros casos, violentándolos mediante su incorporación en procesos pedagógicos de masculinidad.

³⁰ Se hace alusión al término “afectar” no desde una noción positivista de causa-efecto; más bien, desde los diversos movimientos subjetivos que se representan en decisiones y reflexiones que los varones han realizado; en donde se someten a una aprehensión de la identidad propia a partir de un movimiento de repliegue del sujeto sobre sí mismo (Mier, 2003).

GRUPO VIRTUAL “MASCULINIDADES”

SUSTENTO ETNOGRÁFICO DEL DISPOSITIVO VIRTUAL

En agosto de 2021 comencé a realizar una exploración temática de lo que se compartía, comentaba y debatía en el grupo *Masculinidades*, lo que me permitió identificar lo que ahí se discutía, inclusive, encontré un reglamento para su comunidad virtual. En este acercamiento también identifiqué qué usuarios comentaban y hacían publicaciones con mayor frecuencia. En dicha exploración partí de la premisa de que en la virtualidad se construyen relaciones sociales mediadas por tecnología y, por tanto, también se elaboran significados socioculturales y se comparten a través de grupos, comunidades, redes sociales, etc. (Hine, 2004). Por tanto, el objetivo de dicha exploración fue ubicar los temas recurrentes y de interés en la comunidad, concentrando así un conjunto de tópicos identificados en 7 categorías: masculinidad hegemónica; masculinidades y violencia de género; masculinidades y sexualidad; masculinidades y diversidad sexual; masculinidades e investigación académica; masculinidades y activismos y, finalmente, masculinidades y paternidades.

Algunas interrogantes que fueron guiando este proceso de exploración son: ¿Qué esperan los integrantes del grupo Masculinidades? ¿cuáles son los intereses por los cuales se agrupan? ¿qué historia hay detrás de este grupo?, entre otras³¹. En este proceso pude conocer los reglamentos que constituyen el marco de interacción que se da en este espacio virtual, además de la historia del grupo (Domínguez, 2007). Según el mismo autor, en la red virtual es posible encontrar grupos con intereses similares. Aquello que identifica a estos colectivos característicos (comunidades virtuales) son, precisamente, determinados

³¹ La primera pregunta se abordará en el siguiente apartado que se constituye por un diálogo con lo comentado por los varones en las entrevistas grupales. Aquí me enfoco en las últimas dos cuestiones.

parámetros en sentido analítico como “características comunes”. Estos grupos se congregan en una comunidad virtual y establecen colectividades con formas específicas de ver y de hacer (Hine, 2004).

En ese sentido, el grupo “Masculinidades” constituye un interés común por temáticas que atañen a su práctica de la masculinidad en los diferentes ámbitos de su cotidianidad. Identifiqué, además, que es exclusivo para varones cis o trans, no se admiten personas que se identifiquen como mujeres (o no varones), esto con la finalidad de generar diversas reflexiones sobre el ser e identificarse como hombre. Los integrantes son mayores de edad y tienen distintos perfiles, algunos estudian licenciaturas o ingenierías, o bien, están en espacios de activismo relacionados con los derechos sexuales y reproductivos; en otros casos son profesionistas en áreas diversas, asimismo, hay académicos e investigadores en temáticas relacionadas al género y las masculinidades³².

Los temas fluyen en el grupo a través de publicaciones que realizan los usuarios en modalidad de opinión, debate, o inclusive, se estructuran prácticas o ejercicios como grupos de reflexión o terapéuticos, talleres de paternidades, entrevistas en marcos de investigación, etc. A continuación, expongo un apartado de mi diario de campo en donde se plasma el cuestionamiento en algunas publicaciones sobre la masculinidad y la sexualidad:

El día de hoy me enfoqué en revisar algunas de las publicaciones que fueron realizadas a lo largo del día, si bien es un grupo activo en cuanto a la participación de diversas personas que publican, desde eventos, convocatorias para grupos de reflexión y carteles con información sobre terapias psicológicas para hombres, todas estas actividades están enfocadas a una reflexión sobre la interiorización y reproducción del patriarcado, para su “superación”, también sobre la deconstrucción masculina y la construcción de una masculinidad sana. [...] La última

³² En el grupo hay profesores-investigadores destacados en el área de las masculinidades, de distintas partes de Latinoamérica. En este espacio se difunden sus producciones académicas como el caso de Matías De Stéfano Barbero, quien recientemente publicó un artículo titulado “Estás humanizando a los violentos: Reflexiones sobre las tensiones y resistencias en el trabajo y la investigación con varones que ejercen violencia” (2023).

publicación realizada lleva por título: “Masculinidad y libertad sexual”, se plantean las siguientes cuestiones “¿La sexualidad que vivimos los varones es ejemplo de libertad? ¿Es ese el modelo de libertad sexual al que apuntamos como sociedad que quiere evolucionar?”³³.

Algunas publicaciones tienen la finalidad de discutir y cuestionar prácticas y discursos naturalizados en los que está implícita la violencia hacia las mujeres y otros varones. En un comunicado de los administradores del grupo se menciona que el objetivo es formar un movimiento autónomo del movimiento feminista. La propuesta, entonces, es construir un espacio en donde se reflexionen prácticas y discursos en la vida cotidiana de cada integrante (que así lo desee). La mayoría de varones que participan se definen como hombres cercanos y afines a los temas de género, incluso, se identifican como varones en reflexión constante de su masculinidad. Los distintos talleres o grupos virtuales que se organizan tienen el objetivo de discutir temas relacionados con la violencia, la sexualidad masculina y las relaciones de pareja.

Como mencioné en la introducción, el grupo virtual “Masculinidades” fue creado en 2012 como un grupo constituido por hombres, en apoyo al movimiento internacional “*La marcha de las putas*”³⁴ en Buenos Aires. En diversas partes del mundo, principalmente en ciudades capitales, muchas mujeres marcharon con el objetivo de reivindicar su derecho a la seguridad sexual y a una vida libre de violencia y de estereotipos. Este movimiento usó el término “putas”, no en apoyo al trabajo sexual, sino a manera de protesta después de que el uso de ciertas prendas se señalara y significara de manera sexualizada. En Buenos Aires, gracias a redes sociales como *Facebook* y *Twitter*, en junio de 2012 se hizo eco de los motivos por los cuales las mujeres protestaban en diversas ciudades del continente americano,

³³ Notas de diario de campo. 17 de agosto del 2021. Toluca, Estado de México.

³⁴ La “marcha de las putas” surge en un momento histórico en donde las redes sociales se erigían como piezas clave en los movimientos sociales, principalmente de protesta. Se ha dado diversos usos sociales a las redes como *Facebook* y *Twitter* siendo plataformas de denuncia o de convocatoria ante eventos relacionados con violencia, racismo, clasismo e incluso, el desempeño de algunos gobiernos.

así que se formaron distintos grupos para marchar y apoyar la causa del movimiento.

El grupo “Masculinidades” estuvo formado por varones que radicaban en Argentina, posteriormente se incorporaron de otras partes de Latinoamérica como México, Colombia y Chile. Entre sus publicaciones se encontraban diversos debates sobre el feminismo y la participación de los varones en la lucha por la igualdad de género. El grupo comenzó con cinco fundadores-administradores con una posición política cuestionadora de la masculinidad hegemónica³⁵.

En sus comienzos, había dos grupos con distintas agendas y posicionamientos políticos, por un lado, uno afín al feminismo, y otro antifeminista y “protector de la masculinidad” que considera que está en riesgo la masculinidad hegemónica “única” y “natural”. Los conflictos entre ambos eran una constante, sin embargo, la dinámica cambió después de un tiempo, cuando se decidió preaprobar (seleccionar) las publicaciones compartidas en el grupo, aunque con ello, el diálogo disminuyó y ahora se publican más invitaciones y convocatorias. A partir de este evento, se construyeron comunicados en donde se plantea a los usuarios las reglas de convivencia.

De acuerdo con el fundador-administrador del grupo, Danilo, y con el administrador³⁶ Pablo Malta, a partir de las primeras experiencias de diversos actos verbales de agresión, los administradores del grupo decidieron construir una serie de normas, limitando el acceso al grupo y eliminando a cualquier miembro en caso de que ofendiera a otros. Las publicaciones, así como los comentarios que se emitían, pasarían por un filtro de los administradores. En el grupo virtual “Masculinidades”, los comunicados que se publican informan y, al mismo tiempo, generan un marco de relación e interacción entre los participantes. Por ejemplo, se

³⁵ Se llevó a cabo una entrevista con Danilo, fundador del grupo *Masculinidades*, sobre la historia del grupo.

³⁶ El rol de administrador es del integrante del grupo que gestiona, organiza y distribuye el contenido que se publica en la página, es decir, un rol cercano al de moderador.

limita el uso de la reacción “me divierte” en las publicaciones de otros³⁷ pues, en términos de los moderadores, implica una burla al pensamiento y reflexión del otro³⁸, cuestión que todo participante respeta. Dicha limitación genera confianza entre los participantes para expresar sus puntos de vista, con la seguridad de no ser agredido simbólicamente con un “me divierte”. Lo que quiero decir es que dichos comunicados marcan un “modo de interacción” en el espacio virtual. Las normas propuestas por los administradores son llevadas a cabo por los participantes del grupo, incluso, cuando alguien no sigue las normas, sea por desconocimiento o por alguna otra razón, es cuestionado por los otros participantes.

Es importante mencionar que reflexioné sobre el tipo de análisis que tendría que llevar a cabo de la información encontrada en el grupo de *Facebook*. Me pareció importante considerar un tipo de análisis de contenido textual (el producto cultural de la comunidad), basado únicamente en la codificación y categorización, pero podía no ser del todo eficaz para comprender el sentido profundo de las significaciones de la violencia construidos por los varones (Domínguez, 2007).

Por ello, decidí hacer una convocatoria dirigida a varones de este grupo en internet, para que dialogaran sobre los sentidos de su participación en dicho foro virtual y, además, sobre sus experiencias de violencia escolar. Esto permitió formar un grupo que se reunió virtualmente para hablar sobre estos dos grandes temas que derivaron en otros más, y que constituye el dispositivo principal de intervención grupal en esta investigación, con las características mencionadas anteriormente: en un contexto pandémico y como una respuesta a los pocos espacios que tenemos

³⁷ En *Facebook* se ofrece al usuario la opción de reaccionar a las publicaciones: “me gusta”, “me encanta”, “me divierte”, “me importa”, “me asombra”, “me entristece”, “me enfurece”. Los usuarios escogen (o no), alguna reacción para expresar desde su conformidad o inconformidad respecto a lo que se comunica.

³⁸ En palabras de los administradores, se expone lo siguiente al respecto: Discutamos con respeto y tolerancia. Desnaturalicemos las maneras brutales de discutir, típicas de nuestra socialización machista y potenciadas en las redes sociales. Entre las violencias sancionables está la revictimización y el uso del “me divierte” para burlarse [...]. Quienes estén violentando a otros o estén violentándose entre sí, recibirán una advertencia de la moderación para que dejen de hacerlo. Si continúan, serán suspendidos por una semana o expulsados, dependiendo de la gravedad del caso.

como varones para expresar lo que pensamos y sentimos. En el siguiente apartado, dialogamos sobre este proceso y en el apartado Anexos adjunto el cartel que convocó a los varones a la entrevista grupal.

REFLEXIONES INTERMEDIAS

En la construcción del encuadre de la entrevista grupal, que fue la herramienta metodológica empleada para intervenir en el campo, hubo diversas reflexiones sobre la manera de abordar con los varones sus experiencias de violencia para que pudieran dialogarse en grupo (lo cual implica la escucha y la mirada de otros); se pensó en la posibilidad de arrojar la pregunta casi de inmediato y en la primera sesión, o bien, preparar el terreno y entrar poco a poco a esas experiencias que varios sujetos consideran íntimas.

Al respecto de preguntarles directamente y “sin rodeos” sobre sus experiencias de violencia en la escuela, tomé en cuenta que son sujetos en reflexión sobre su masculinidad y, seguramente, estarían dispuestos a expresar dichas experiencias. Por tanto, decidí “lanzar” al grupo el tema de la violencia y proponerles enunciarla desde sus propias vivencias, es decir, desde su subjetividad que entraña las emociones y el cuerpo. Al momento de arrojar la pregunta, de inmediato pidió la palabra uno de los participantes y expresó: “Yo he vivido muchas experiencias de violencia”. Esto permitió que poco a poco, otros varones comentaran sus experiencias. De alguna manera, esta respuesta del grupo resultó sorpresiva, pues en este tipo de temáticas en entrevistas grupales, o incluso, en otro tipo de técnicas de investigación, se sugiere no preguntar de una manera tan directa sobre experiencias íntimas y dolorosas. Empero, resultó que los varones no tienen espacios para dialogar sobre este tipo de temas (como ellos mismos lo expresaron) y, ante la posibilidad de intimidación que otorga una entrevista grupal mediada por plataformas virtuales, se dio la oportunidad para dialogar de manera amplia sobre sus experiencias de violencia.

Entonces me cuestioné sobre las posibilidades que se abren al hacer investigación, sobre todo, mediante dispositivos de intervención que conllevan el uso de la virtualidad y que, quizá, conforman un espacio más cómodo o, en cierto sentido, anónimo, que permite un desenvolvimiento distinto a la presencialidad cotidiana de “cuerpo completo”. Por ello, es necesario exponer la situación que le caracteriza a este tipo de intervención, comenzando por la cercanía de los cuerpos, pues ante lo virtual, se podría pensar en una no presencia del cuerpo, por el hecho de la “no cercanía” con otros cuerpos en un espacio físico. Sin embargo, sí lo está, pero ¿de qué manera? El cuerpo se ubica mediado en plataformas virtuales como imagen (que regularmente comprende de los hombros hacia el rostro) y está suministrada por el sujeto, es decir, por diversas circunstancias, este decide encender o apagar la cámara.

En los casos en que se presenta a los otros la imagen del cuerpo (sin hablar por ahora de la voz, que también constituye a los cuerpos), quedan expuestos los gestos, ademanes y mímica a la mirada de los presentes (también la risa). Sin embargo, todo ello está presente en las entrevistas individuales y grupales “tradicionales” (por ahora las nombro así), ¿qué tendría de particular cuando todos estos elementos del cuerpo son expuestos y suministrados a través de medios virtuales? Cuando no está disponible la imagen del cuerpo del otro, aun así, el cuerpo está presente, pues la voz también lo constituye, pero se despliega una posibilidad de “anonimato” al privar a otros de poder ser visto.

El cuerpo es constantemente expuesto a la mirada, que implica también juicio y valoración pública. En el proceso de investigación, dicha exposición permite otro canal que puede brindar al investigador elementos para la interpretación, sin embargo, derivado de observaciones en diversas entrevistas en plataformas virtuales, surgen algunos cuestionamientos que podrían analizarse *a posteriori*, y de los cuales dejo registro aquí: ¿Se puede hablar de que una “no” proximidad física de los cuerpos influye sobre el desarrollo de la entrevista? En consonancia, ¿el

hecho de una participación mediada por dispositivos digitales posibilita una intimidad en el diálogo de experiencias sobre violencia?

3. SOBRE PEDAGOGÍAS MASCULINAS Y RESIGNIFICACIONES

JUEGOS, PEDAGOGÍAS Y LA REAFIRMACIÓN DE LA MASCULINIDAD

Cuando el ser humano nace, se presenta una posibilidad de ser, de construir sentido por el que deviene sujeto, esto es, los diversos grupos sociales en los que se verá inmerso le dotarán de significados que le permitirán comprender y organizar su realidad (Cuevas, 2017). Tanto la sociedad como el mismo sujeto tienen la capacidad de (re)construirlos, y ambos están implicados en constantes transformaciones de significados (Castoriadis, 2020) que dotan de sentido las múltiples experiencias que emergen en el entramado social, pues organizan distintos aspectos de la vida cotidiana colectiva, entre ellos, las prácticas que se reproducen y circulan en las interacciones sociales. El sujeto, inmerso en un entramado sógnico tiene la posibilidad de resignificar lo que le ha sido dado, pasando así a una postura reflexiva (Anzaldúa, 2020).

Toda significación se da en un marco de consonancia con la singularidad de los sujetos, quienes transitan por una diversidad de espacios-tiempos bajo discursos y concepciones instituidos en una sociedad dada. Ello implica que, si bien a los sujetos les son transmitidos estos discursos, la reflexividad que ponen en marcha desde su singularidad les permite construir otros modos de percibir la realidad (Castoriadis, 1983). En ese sentido, las experiencias de violencia que vivieron los participantes en el espacio escolar, cuestionaron sus subjetividades, pero permitieron una significación sobre la masculinidad, específicamente, en torno a la violencia como elemento central para medir o valorar la masculinidad, así como sobre la competencia entre varones (donde comúnmente se mide la fuerza y

valentía), la hipersexualización, una constitución física que denota fuerza, movimientos corpóreos valorados como masculinos, y un lenguaje soportado en estructuras machistas.

Como parte de estas experiencias, destacan las prácticas lúdicas o los juegos, en los cuales los varones, obligatoriamente, tenían que participar, ya que eran una forma de integrarse al grupo de pares, pues si no lo hacían, eran excluidos. En las prácticas de violencia escolar, los juegos constituyen una actividad fundamental en los procesos de socialización que implican una convivencia diaria e intercambios verbales y corporales entre los varones. Entonces, la palabra y el cuerpo son los mediadores fundamentales en las dinámicas e interacciones violentas. El juego funge como una práctica cotidiana que se lleva a cabo en la escuela y fuera de ella, pero, en el caso de la violencia, aparece como dispositivo en el que circulan y se reproducen diversos elementos simbólicos sobre lo que es aceptable y no aceptable de “ser hombre”.

En ese tenor, es pertinente reflexionar, en específico, acerca de los juegos de la reafirmación masculina como recurso de socialización de las interacciones cotidianas entre varones pares escolares: ¿Qué está permitido en el juego? ¿en qué términos? ¿qué implica una participación o no participación en él? ¿el juego puede constituirse como entrada al mundo masculino? ¿qué gratificaciones hay participando en él? A continuación, reflexionaré algunas de estas cuestiones.

Recuerdo más esto de los caballazos o caballo, no sé cómo se llame y demás que también era como de que ibas caminando y de pronto sentías alguien encima y llegaba alguien más y terminaban como en bolita, la famosa pamba que de repente estabas llegaba uno, y otro, y otro, o esta parte de los puñetazos en los brazos creo que también era como muy común, lo que yo veo como igual que en todos, algo que está presente en todos es esta parte que era de “sin llorar” y “sin quejarte” y me parece que son como muestra de constante como ponerte a prueba, como... no sé, desafíos, retos de estás o no estás (Cesar, 2021).

Cuando los varones eran integrados a estos juegos debían seguir determinadas reglas, como muestran las expresiones “sin llorar” y “sin quejarte”. Lo más importante era participar y “no rajarse”³⁹, de lo contrario, se quedaba excluido del grupo. En otros casos, se debían tener ciertos saberes, por ejemplo, durante la sesión número dos, citaron un juego en el que un varón o varios, frotaban la mano con una goma a alguno de sus compañeros mientras este tenía que decir marcas de cigarros, golpear a otros o decir ciertas consignas de condones o cervezas, lo cual manifestaba que esos son saberes propios de un varón y, por tanto, elementos destacables en la masculinidad: hipersexualización y consumo de sustancias alcohólicas y tabaco. En caso de no seguir alguna regla, el grupo podría señalarlos como “rajados” o incluso, como “niñas”, bajo la premisa que conjuga todos los imaginarios sociales referentes al sexo femenino como sinónimo de debilidad, fragilidad, u otros conceptos peyorativos. Ser considerado como tal, representaba estar fuera del grupo por no cumplir suficientemente con los parámetros para ser un hombre o varón. Este es un modo de anular la inclusión, pero también, la subjetividad: no se es sujeto masculino en tanto no se sujeta a las reglas que se actúan en el grupo. Esta sujeción es fundamental para autorizar la identidad y el reconocimiento de esta por los otros semejantes:

Porque aparte que recordaba mientras hablaban es que tu podías tratar de pertenecer un día al grupo, porque a lo mejor como víctima, pero como no llorabas ni te quejabas pues eres parte, como en esta dinámica de la violencia, pero en el momento en que tu decías que no, en automático te separaban, entonces como era algo que tenías que hacer, casi yo hasta la llevaría por hora, o sea, cada hora tenías que hacer algo para pertenecer (César, 2021).

Los varones vieron estos juegos como prácticas sociales en las que forzosamente debían participar para ser vistos e integrados con y por sus pares. Cuando ellos no deseaban participar debido a la violencia física y verbal implícitas,

³⁹ Expresión que en el contexto mexicano significa “aguantar el dolor” que implica participar en los juegos violentos, sea emocional o físico.

pero eran forzados a ello, surgían diversas problemáticas en la concepción de sí mismos e, incluso, en las relaciones con sus amigos más cercanos:

A veces, algunos provocaban conflictos entre los varones que eran mis amigos, o sea, acabé peleándome y agarrándome a golpes con quienes eran mis amigos. En algún momento ya como adulto, pienso ¡que cabrón es el machismo, porque incluso te confronta con las personas que quieres!, para validarte como un hombre a partir de la violencia física (Samael, Entrevista Grupal, 2021).

Al estar inmersos en prácticas en las que se evalúa y mide su masculinidad, y no cumplir con los estándares de fuerza y resiliencia, es probable que los varones se vean a sí mismos como incompletos, indignos e inferiores, con respecto a sus demás compañeros (Goffman, 1963). En ese tenor, la participación en los juegos brinda cierto reconocimiento y validación para sí mismos, aunque para esta investigación, no me adentraré en este punto.

Por otro lado, estos juegos cumplieron diversas funciones en los procesos de socialización de los varones. Su participación en ellos aseguró, momentáneamente, su integración, reconocimiento y valoración en el grupo de pares masculinos. Se dice que dichas gratificaciones simbólicas son efímeras, ya que se someten a prueba en cada juego, recordando lo que menciona Rita Segato (2018), acerca de que la masculinidad cumple un rol de estatus. Pero, en estas mismas prácticas también se ponen a prueba las capacidades físicas y psicológicas de los varones:

Recuerdo ese juego (el de patadas) y si alguien caía era patearlo en el suelo y era quien aguantaba más, entonces esos juegos en la secundaria eran como muy crueles a veces; o era este juego en el dorso de la mano, alguien te iba rascando y era jugar el abecedario, tenías que decir palabras conforme iba avanzando el abecedario, por ejemplo, “A – avestruz”, a veces era de animales, “A – avestruz”, “B - burro”, “C - caballo” y así decir todo el abecedario mientras alguien te iba rascando, había quienes se quedaban

con la marca y con la piel al rojo vivo de tan fuerte que le hacían y si te tardabas pues más rápido le hacían y más fuerte. (Elio, Entrevista Grupal, 2021).

Como se menciona en este testimonio, la violencia es un elemento frecuente en estos juegos, y se despliega de acuerdo con el espacio en el cual se llevan a cabo, con los momentos e, incluso, con las prácticas que se ejercen. Para hacer una diferenciación en estos juegos y teniendo en cuenta estos elementos (espacio, tiempo, prácticas), hay tres clasificaciones que destaco, la primera engloba a las otras dos: “juegos de la reafirmación masculina”, “juegos de la violencia” y “juegos homoeróticos”.

En estos juegos los varones identifican un elemento común, que es la reafirmación de lo masculino mediante la participación y el cumplimiento de reglas –no siempre dichas– que permiten una valoración social sobre ser sujeto varón. Además de ponerse a prueba la masculinidad, se incorpora a los varones al denominado ‘mundo masculino’. Dicha noción va en el sentido de lo que Castoriadis (2020) refiere como construcción imaginaria, en la cual existe toda una serie de significados que norman la vida individual y colectiva de los sujetos. Específicamente sobre lo masculino, hablo de un complejo sígnico que influye en la vida de las personas auto percibidas como hombres, regulando distintos ámbitos de su vida privada y pública en función de esa identidad. En este caso, también normando ciertas prácticas lúdicas, como el hecho de que todos los varones deben ingresar en estos juegos, pero, especialmente, aquellos de quienes se dice presentan comportamientos femeninos o amanerados, para someterlos a procesos de violencia o pruebas de fuerza.

Los participantes reconocieron que, al nombrar los juegos de dicha forma, identificaron un proceso normativo-pedagógico en el cual se les involucraba en una masculinidad violenta y heterosexual. En la línea de los juegos de la reafirmación-masculina como herramienta normativa-pedagógica y castigadora, se destaca que hay una potencialidad productora de subjetividades que va formando parte de los

sujetos masculinos. Tal es el caso de Bernardo que, como otros participantes, considera que la reafirmación masculina siempre está presente en los juegos y en la mayor parte de los aspectos de la vida de los varones:

Cuando alguien empieza a hacer algo yo sí los encaro y les digo - ¡oye no mames!, ¿por qué te quieres pasar de lanza cargándole carrilla a alguien? - porque a mí no me parece, no me gusta, sí lo defiendo, pero ahora ya lo defiendo, me paro enfrente lo digo, porque también aprendí a hablar fuerte y me planto; muy pocas veces me ha llevado a los chingadazos. Hoy encaro a las personas que tratan de burlarse de otros, eso es algo que tiene la masculinidad desde que estamos chavitos, hay que, al más débil, hay que cargarle carrilla⁴⁰ y no importa que lllore, no hay pedo, la reafirmación violenta masculina siempre está ahí (Bernardo, Entrevista Grupal, 2021).

En el caso de los juegos de la reafirmación masculina, está implicado un deber ser que establece, al mismo tiempo, privilegios y obligaciones (Bourdieu, 1990; Ramírez, 2020). Esto implica todo un proceso pedagógico que suele “formar” ciertas maneras de ser hombre, mientras que se cuestionan otras que no son hegemónicas (Connell, 2003). Además, se establecen formas de inteligibilidad social sobre los cuerpos y afectos, en donde ciertos marcos de existencia pueden o no ser validados, principalmente, por otros sujetos masculinos. Entonces, los cuerpos de los varones estuvieron sujetos a la mirada de los compañeros pares, hubo una lectura particular de sus cuerpos-subjetividades (Goffman, 1963; Kaplan y Szapu, 2020) en la cual les fueron asignadas valoraciones y significados en torno a distintos elementos del cuerpo, en su condición material y simbólica; también sobre las actitudes expresadas desde el cuerpo, como retraimiento, extroversión, introversión, timidez o seguridad. A continuación, expongo las valoraciones realizadas en los juegos:

Elementos visibles del cuerpo	Expresión Corporal
-------------------------------	--------------------

⁴⁰ En México, este término es una forma de nombrar “conflicto”, “pelea”, o como lo enuncia en este caso, se relaciona con el verbo “molestar”.

1. Alguna condición de discapacidad (física o mental)	1. Gestos y movimientos valorados como femeninos, conocidos como “amaneramiento”
2. Obesidad o sobrepeso	
3. Color de piel, especialmente, no blanca	2.- Actitudes de timidez, introversión, inseguridad

Estas valoraciones y significaciones sobre los cuerpos de los varones constituyeron posicionamientos dentro de sus interacciones cotidianas, en ocasiones, como objeto de violencias y exclusión. Es relevante mencionarlás, ya que también fungieron como elementos de estimación para agredir a otros varones.

Los participantes mencionaron que, cuando un varón era considerado “distinto” por sus compañeros –aunado, en ocasiones, a no ser partícipe de algunos juegos– regularmente se constituía objetivo de golpes físicos y de burlas referidas a su cuerpo. En algunos casos, era excluido del grupo de pares. Por otro lado, también manifestaron que resistieron ante las formas de ser varón que se les imponían y con las que no estaban de acuerdo, o no se sentían convocados. En todos los casos, también recibieron maltrato por mostrar esas resistencias:

En la preparatoria te agarraban entre cuatro de las extremidades y alguien te montaba y hasta podían rolarse quien montaba y al final de cuentas te azotaban en el piso y “puto el que se raja y el que no aguante y el que chille”, entonces pues yo no participaba, yo les decía “yo no quiero que me hagan eso”, entonces como no cumplía yo con estos retos, o estos, no sé cómo sabría decirlo, como involucrarme igual que la mayoría en esto, entonces no estaba dentro de la manada (Samael, Entrevista Grupal, 2021).

Entre las diversas prácticas que se reproducen en la escuela y que inciden en la construcción de subjetividad (Baz, 2003; González, 2012), en los “juegos de la reafirmación masculina” (re)producidos en el espacio escolar, la masculinidad resultó ser objeto de construcción desde el cuestionamiento y la adquisición de saberes y prácticas. En este sentido, cumplen con una función pedagógica –de

aprendizaje— pues, desde el punto de vista de los participantes, en ellos se aprende una masculinidad en la que la violencia y la fuerza física son elementos significativos para valorar a los varones y medir su masculinidad.

Los varones en contraposición cuestionaban por qué eran violentados. Durante las entrevistas comentaron que no tenían interés por golpear a otros compañeros, ni por demostrar su hombría mencionando al grupo sus conocimientos en cuanto a marcas de condones o cervezas, o cuántas novias habían tenido, etc., por tanto, produjeron a nivel individual y grupal, significaciones con las que se sentían representados en torno a las formas y concepciones sobre lo que es ser varón. Ya sea en solitario o en grupo, estos varones resistieron de distintas maneras, cuestionando discursos y prácticas reproducidos en el salón de clases y en otros espacios, que pretendían ser modelos de aprendizaje para ser hombres.

Como menciona Foucault, cuando se cuestionan-reflexionan diversos discursos —en este caso, los constitutivos de sujetos varones—, así como los dispositivos de poder “en lo que se nos da como universal, necesario, obligatorio”, hay una posibilidad de transformación en distintos niveles (en el entramado social y/o en el sujeto singular) a través de la crítica (Foucault, 1984c: 574). Los sujetos, durante su tránsito por el espacio escolar, se vieron inmersos en relaciones interpersonales reguladas por saberes, creencias y valores que establecieron prácticas, regularon relaciones y modelaron comportamientos (Anzaldúa, 2020; Foucault, 1988), asimismo, convocaron identidades (Ramírez, 2017):

Siempre hubo violencia, pero no siempre física. Que yo tuviera muy buenas calificaciones y que ellos fueran violentos, buenos en el fútbol, buenos echando desmadre, llevándose con ellos. Cuando a mí me quisieron decir algo, yo les decía -¡pues yo no estoy reprobado!, ¡yo si voy a ir a la universidad y tú a lo mejor!-, entonces no es precisamente como violencia física, pero sí es violencia, entonces no es precisamente como los chingadazos físicos, pero creo que en un momento yo empecé a reaccionar de esa manera y tener comportamientos clasistas -¡pues yo voy a ser mejor

que ustedes!, ¡les voy a demostrar que soy mejor que ustedes!-, era como un escape, yo sabía que no era bueno para los chingadazos, a lo mejor ahorita no soy todavía bueno para los chingadazos, pero, entonces reconocía que yo tenía otros recursos, entonces ¡pues te planto!, ¿no? ¡estos son mis recursos y tú no los tienes! (Samael, entrevista Grupal, 2021).

A través de estos testimonios, es posible (re)interpretar las experiencias de los participantes, en las cuales se plasman las formas en que se narran a sí mismos y los recursos que desplegaron ante los maltratos sobre sus cuerpos y subjetividades; asimismo, los significados construidos en torno a la masculinidad en dichas reflexiones. Es claro que hay una fuerte correlación entre el concepto de masculinidad (hegemónica), es decir, la percepción de lo que implica ser “hombre” y el ejercicio de distintas formas de violencia física, verbal o simbólica. Los elementos analíticos fundamentales para hacer lectura de las experiencias descritas por los participantes son la construcción de significaciones y resignificaciones. En los siguientes apartados profundizo en dos subtipos de juegos de la reafirmación masculina: los juegos de la violencia y los homoeróticos.

CONSTITUCIÓN DE LOS JUEGOS DE REAFIRMACIÓN MASCULINA

Como hemos podido observar, los participantes en esta investigación hicieron referencia a todo un conjunto de juegos, cuyas dinámicas coinciden en distintas pruebas físicas y psicológicas en las que se mide y valora la masculinidad. A este conjunto les han nombrado “juegos de la reafirmación masculina”. Empero, dentro de ellos distinguieron dos subtipos: los de violencia y los homoeróticos. En este apartado desarrollo algunos aspectos que tienen en común ambos tipos de juegos para, posteriormente, exponer las particularidades de cada uno.

Debo destacar que estas categorías surgen en el marco de las entrevistas grupales, por tanto, son construcciones de los mismos participantes. Dicha clasificación permitió identificar toda una serie de prácticas y discursos que se producen–reproducen en el actuar cotidiano y que dependen de ciertas condiciones en el espacio escolar. En ambos tipos de juegos se desarrollan dinámicas en donde los varones interactúan entre sí de tal manera que la apariencia del cuerpo y las acciones de este tienen una posición central. Es decir, la constitución física del cuerpo es significada, en ocasiones, en términos de “grado de hombría”. Por ejemplo, se valora la estatura (alto-bajo), la complexión (robusto o delgado) e, incluso, el color de piel sobre cierto “grado de fuerza”. Se da mayor valor a los elementos que expresan virilidad.

En un testimonio expresado en las entrevistas grupales, se describió el juego del “burro castigado”, en el cual los varones forman una fila colocándose de pie, mientras uno de ellos dobla la espalda hasta tocarse las rodillas y los demás van brincando a este de uno en uno. El participante que contó su experiencia en este

juego afirmó que no tenía intención de lastimar a ninguno de sus compañeros, sin embargo, accidentalmente lastimó a un chico que era señalado por sus compañeros como “gay” y, por este acto, aunque involuntario, fue felicitado por los demás:

Hay un chico, Gabriel me acuerdo de que justamente era este, era un niño rubiecito, muy amanerado, delgado (cuerpo), muy consentido por la mamá y entonces claro todo mundo es de “¡ah! Es maricón, es joto” y le hacían un bullying muy mala onda, muy, muy mala onda, recuerdo un día estábamos jugando burro castigado y justamente yo era el burro y todo el mundo estaba brincando y el último en brincar es él, pero la verdad es que yo nunca lo ví que venía a brincar, entonces pienso que ya pasando dos, y me levanto, en el momento en que me levanto Gabriel venía brincando sobre mí y pues nada le serví de catapulta ¡se puso un madrazo, porque salió volando! Porque justamente cuando brinca sobre mí, me incorporo y siempre he sido de los más altos de los grupos y sale volando Gabriel, yo voy a pedirle disculpas, pero inmediatamente todos los compañeros empiezan a hacerle burla y empiezan a felicitarme (Federico, Entrevista Grupal, 2021).

Las significaciones asociadas a Gabriel (como “gay”) provocan que los demás celebren cuando Federico se levanta y por accidente lo avienta, ya que de cierta forma “le ha dado una lección al gay”. Esto otorga a Federico el lugar de “ejecutante” del mandato masculino, a pesar de que no era su intención. Así observamos las distintas significaciones que se dan a ciertas características de los cuerpos dentro del juego, las cuales se sustentan en aspectos como la constitución corporal, la orientación sexual y la expresión de género. Gabriel recibió ciertos adjetivos a partir de su constitución corporal, como su complexión (delgada) e incluso, a sus movimientos corporales se le atribuyó el término “amanerado”, en un sentido claramente despectivo.

A partir de un imaginario social en donde lo masculino busca alejarse de lo femenino, mientras que lo viril y la fuerza física son características de los varones

(Kimmel, 1994), lo “amanerado” es visto en un sentido femenino, por tanto, al sujeto varón al que se atribuye el amaneramiento se le ve como un “hombre femenino”. En las narraciones de los participantes aparece constantemente esta figura (lo amanerado) y se asocia regularmente con hombres cuyos movimientos corporales son sutiles, tienen un tacto especial y no son bruscos en sus acciones (como se espera mayormente en los varones). Cuando un varón expresa estos movimientos corporales catalogados como “amanerados”, se les golpea como forma de introducirlos a un mundo masculino, es decir, de hacerlos hombres.

Aunado a esta significación, dentro de ambos juegos circulan otras, por ejemplo, respecto a la categoría orientación sexual, en la cual los varones enuncian como “joto” a un hombre que le gustan los hombres, lo cual contrasta con la concepción de que a los hombres solo les deben gustar las mujeres. Se significa como prohibitivo que los hombres sientan atracción por otros hombres y, en caso de ser así, se considera que el varón es femenino y, por tanto, se pone en duda su masculinidad:

En la prepa no puedes mostrar que estás interesado en un hombre, debes cuidar tu imagen masculina y debes comportarte como hombre y entrar en el mundo competitivo de los hombres de a ver quién chupa más, quién aguanta más, a ver quién tiene más novias, pero en privado los mismos chavos que te violentaban te buscaban para hacerte propuestas sexuales (Samael, Entrevista Grupal, 2021).

De acuerdo con estas significaciones sustentadas en las categorías cuerpo, orientación sexual y expresión de género, a los varones se les posiciona en un lugar dentro de los juegos de la violencia y/o homoeróticos, donde regularmente son violentados, verbal y físicamente. Los violentadores son admirados y felicitados, como vimos en el caso de Gabriel, por “pegarle al joto”. Por otro lado, en ambos juegos había cierta competencia entre varones, a través de retos o en la misma dinámica de los juegos, a ver quién aguantaba más los golpes:

Me acuerdo del juego que si veías esto (mano en forma de letra “f” en LSM, por debajo de la cintura) y tú lo veías te tenían que pegar en el brazo (dice Marco que lo siguen haciendo), entre más te quejabas más te pegaban. En la secundaria, no recuerdo muy bien el juego, pero todos los hombres se tenían que agarrar a patadas (había reglas) yo no quise entrar al juego, pero los que entraban se daban con todo, o lo típico los del “A” pelearse con los del “B”, los del “B” contra los del “C”; eran juegos violentos y era ver quién aguanta más, quien pega más fuerte (Samael, Entrevista Grupal, 2021).

En estos juegos, la competencia es una constante, ya que se puede afianzar el estatus de varón. De acuerdo con Connell (2020), la masculinidad hegemónica pocas veces es materializada por la mayoría de los varones, sin embargo, siempre está latente como un ideal. Entonces, hay una oportunidad en el juego para que los varones puedan demostrar al grupo que pueden aguantar más que el resto, bajo la idea de que es más hombre el que aguanta más dolor.

Otros elementos importantes en el desarrollo de estos juegos son los espacios escolares y los tiempos institucionales. Por espacios me refiero, ahora sí, a ciertos lugares físicos distribuidos en toda la escuela, que es necesario conectar con las prácticas ahí reproducidas. Los participantes identificaron ciertos lugares, enlazándolos en sus testimonios con prácticas sociales. Consideraron dos tipos de espacios: abiertos y cerrados. En cuanto a los abiertos, regularmente los ubicaron como las áreas verdes, los pasillos, los patios, la banqueta exterior de la escuela, el patio de honores a la bandera, las canchas de fútbol o basquetbol y el patio central. Algunos de ellos eran extensos físicamente. Los espacios cerrados fueron considerados aquellos en los que había una delimitación con muros como los salones de clase, los sanitarios, las aulas administrativas y los salones de talleres, que fueron descritos como “lugares pequeños”.

Por otro lado, los tiempos institucionales fueron vinculados con aquellos momentos en los que eran observados y, hasta cierto punto, vigilados por

autoridades escolares. Es decir, la manera en que se desplegaron los juegos de la violencia dependía de la constitución del espacio y de la vigilancia de las autoridades escolares. Estos juegos se realizaban, regularmente, en espacios abiertos, al coincidir con momentos como el receso, las clases de educación física, los honores a la bandera y otros eventos formales u oficiales. Se mencionó que, debido a la extensión de los espacios abiertos, era muy difícil que lxs profesores pudieran observar todo lo que sucedía con el estudiantado.

Por ejemplo, cuando se hacían honores a la bandera, los estudiantes que estaban ubicados hasta atrás comenzaban con puñetazos en los brazos, golpes con la palma de la mano en la cabeza (conocidos en México como “sapes”) o con burlas verbales, especialmente, sobre el color de piel, la complexión o alguna característica física. Hay que dejar claro que, si bien, todos los varones estaban involucrados de alguna manera en estas prácticas de violencia, se ejercía un maltrato mayor sobre aquellos que eran clasificados como afeminados, o tenían una orientación sexual distinta a la heterosexual, o cuyas expresiones de género no eran las hegemónicas:

Me parece que eran esos espacios que quedaban como de difícil ¿no? de observar de parte de los profesores que esa era como la característica, lugares altos o de repente a mí me llamaba la atención [...] mientras que el profesor estaba en la primera fila de la esquina, toda la bronca estaba en la última mientras que desaparecía del espacio de vigilancia del profesor ocurrían ¿no? Los propios baños, los pasillos (Cesar, Entrevista Grupal, 2021).

En algunos casos, los juegos de violencia se desarrollaron en espacios cerrados, sin embargo, era fundamental que no hubiera vigilancia, aunque las limitaciones del espacio físico influían en que estos no se podían llevar a cabo de una forma “libre”. Además, regularmente se daban en momentos inter-clase, en la clase de educación física, o a la hora de la salida:

Yo salía a la calle, y a mí no me gustaba salir, porque yo me encontraba a alguien de la escuela y eran burlas en la calle, hasta que reacciones y te conviertes en lo que ellos son, empiezan a reconocerte como parte de la manada. Pienso que somos conscientes de que somos diferentes en algún aspecto, puede ser por mi orientación sexual, por mis cuestiones físicas, porque soy muy delgado, hay elementos por los cuales la mayoría de los niños de tu grupo no te reconocen como uno igual y a partir de eso empiezan a violentar hasta que entras en lo que ellos consideran normalidad, eso no me hizo ser feliz (reaccionar violento). (Samael, Entrevista Grupal, 2021).

En momentos en que los profesores salían del salón de clases, o en el receso, se reunían grupos de varones y en ocasiones sucedía que alguno de ellos hacía la señal con los dedos pulgar e índice, y el resto de los dedos de manera recta formando una figura simbólica que representa un pene y cuando algún varón la veía recibía un golpe en su brazo, “ya te chingaste wey, para qué lo ves”. Desde la masculinidad hegemónica, los varones no tienen que ver esta estructura anatómica porque implicaría un rasgo de homosexualidad, por ello, los compañeros se constituyen en vigilantes de la heteronormatividad.

He mencionado los elementos que son básicos y comunes de ambos tipos de juegos, cuya función es la “reafirmación de la masculinidad” (hegemónica). A continuación, expondré qué los diferencia, aunque debo mencionar que, si bien, estos juegos se pueden dar en momentos distintos, en ocasiones convergen y se reproducen de manera paralela.

LOS JUEGOS DE LA VIOLENCIA

Gran parte de los juegos cotidianos entran en esta categoría, ya que, como elemento central en la socialización entre varones, es frecuente que se ejerza maltrato físico y verbal, pues está presente de manera latente. Pongo como ejemplo un partido de fútbol, sea que se desarrolle en el receso o en la clase de educación física, pero, si en algún momento se despliega cualquier tipo de maltrato, los varones entran en una dinámica de golpearse entre ellos o retarse, con el objetivo de no quedar como un “débil” ante sus demás pares.

De acuerdo con lo que comentaron los participantes, los juegos tendían a convertirse de un momento a otro en violentos o sexuales, en una aparente necesidad de hacer del juego “más de hombres” ya que, si no hay algún conflicto, rose o tratos bruscos, se puede convertir en un “juego de niñas”, al ser más tranquilo. De hecho, en los relatos se puede ubicar que los conflictos o las peleas en el juego eran algo frecuente. Ubico a los conflictos en un nivel de maltrato verbal y provocación, respecto a las peleas que se refieren a la presencia de un conflicto en el cual surgían golpes entre los varones involucrados. A pesar de esto, los participantes directos en ellos podían hacer “las pases” e, incluso, se generaba un respeto mutuo (nadie se rajó).

Pero ¿qué sucedía con los varones que no podían incorporarse a estas dinámicas de juegos violentos? Tenían que ser involucrados de una manera u otra, era indispensable incorporarlos a una normalidad en la cual la violencia es constante, aunque no solo los pares incitaban a otros varones a estos juegos de la

violencia, pues desde distintos espacios sociales, como la familia, también se hacía esa incitación, tal como vemos en el siguiente testimonio:

Mi hermano mayor me decía - ¡pártele su madre, si te va ganando agarra una piedra, un palo y rómpeselo o sorrájaselo en la cabeza y nosotros pagamos! -, sí, hay una cultura de que uno debe defenderse a partir de violencia, tu mamá te dice - ¡si pasa algo le dices a la maestra! - haces eso, le dices a la maestra y después eres el collón, eres el que rajó, el chivato, eres el cobarde. (Samael, Entrevista Grupal, 2021).

Samael habla sobre una cultura de ‘defensa agresiva’ o violenta, al igual que otros participantes que coinciden en que profesores, familiares y, en ocasiones, personas cercanas, incitan a los varones a defenderse a través de la violencia, incluso, se ve como algo normal por el hecho de ser hombres, hasta se toma como una cuestión de orgullo que alguien que fue maltratado, reaccione bajo esa manera violenta de defensa:

No es justificación, pero si en muchas ocasiones se tiene que llegar a ese grado, de una forma de violencia para detener todo esto o para formar parte y que no te toque tan fuerte. Recuerdo cuando me empecé a defender un poco más verbalmente, se iban contra otros, ahora se agarraban de bajada. De cierta manera existe esta cultura de defenderte, de desarrollar habilidades agresivas para defenderte, en muchos casos he escuchado - ¡soy así contigo para que tú reacciones, para que tú despiertes, porque el mundo te va a comer, por eso tengo que ser así! - esta cultura de educación, de que si te hacen algo contéstales, si no te hace caso, ve y contéstale, aunque pierdas, pero que los demás vean que no te dejas. A veces es necesario pasar por este tipo de bullying, de ser un poquito víctima para darte cuenta de que eso no está bien (Elio, Entrevista Grupal, 2021).

Este testimonio expone que, entre muchos varones escolares, la normalidad es ejercer violencia, principalmente hacia sus pares. Quedan sujetos a un ejercicio de la violencia como herramienta para reafirmar su masculinidad frente a otros.

Incluso, para algunos la violencia es una oportunidad de reafirmar y exponer su fuerza ante todo el grupo. Desde distintos espacios sociales se insita a los varones a ejercer violencia, ya que es valorado como algo normal o natural. Por el contrario, el no desarrollar una capacidad de defenderse se traduce en que pueden ser devorados por un mundo en donde se piensa que los varones, por naturaleza, son violentos.

Hay que aclarar que la agresión no siempre se entiende en términos físicos. Como he mencionado anteriormente, también hay provocaciones, burlas o incluso, el albur. En otros casos, se puede ejercer cierto maltrato verbal sin necesidad del físico. Tomemos como ejemplo el albur en el siguiente testimonio:

Hay la idea en el pueblo de que para ser hombre tengo que ejercer violencia, ya sea violencia machista u homofóbica, y eso te da como cierto estatus y afianza tus relaciones con los demás. Yo para relacionarme con hombres heterosexuales tengo que recurrir al albur, yo me los tengo que chingar a ellos, para que me vayan aceptando como cabroncito en mi grupo de amigos hombres y así ya tengo el estatus de hombre, pero si no entro en este juego no tengo el estatus de ser un hombre completo. (Samael, Entrevista Grupal, 2021).

En ese tenor, en la enunciación del albur la figura de lo femenino o lo homosexual circula en la comunicación a modo de que, quien pierde termina siendo penetrado de una forma simbólica. Es importante decir que el albur es una práctica verbal y cultural en México, en la cual, a través de un lenguaje coloquial y de doble sentido, los varones entran en una especie de batalla y quien pierde simbólicamente es “chingado”. Además del maltrato físico y verbal, a los varones se les asignan diversas pruebas de pertenencia para reafirmar y cumplir con cierto grado de masculinidad. Samael narra su contexto actual y menciona que entre sus compañeros de trabajo existen retos, los cuales le recuerdan la etapa escolar. Por ejemplo, “si no le hablas a tal chava eres ‘puto’”, en otros casos, cuando el varón no accede al reto propuesto por el grupo es etiquetado como “puto” por ser cobarde. Ante esto, él les ha respondido: “güey, no es justo que a los putos nos digan

cobardes, hay muchos heterosexuales que son cobardes y muchos putos que sí les pueden partir su madre”.

Samael comentó que fue violentado de manera frecuente por su forma de expresar su masculinidad, y desde la primera sesión de entrevista grupal expresó que en su etapa escolar no deseaba seguir los términos en que los demás hombres se relacionaban. En una ocasión, uno de sus compañeros le propició un golpe físico y Samael reaccionó golpeándolo. A partir de esto, sus compañeros comenzaron a integrarlo en diversos juegos e, incluso, los golpes y las burlas disminuyeron, pues expresó que ya le tenían respeto, y hasta miedo.

LOS JUEGOS HOMOERÓTICOS

Cuando jugábamos burro o escondidas, siempre se volvía sexual a partir del albur, a partir de tocarse genitales o traseros, como yo no me dejaba y aparte me veía “jotito”, recibía violencia constantemente. (Samael, Entrevista Grupal, 2021).

En este tipo de juegos se llevan a cabo prácticas en donde hay tocamientos sexuales entre varones sin consentimiento. De acuerdo con lo dicho por los participantes, se distinguen dos estilos: por un lado, están los juegos sexuales violentos y por otro, los juegos sexuales eróticos, y en ambos el cuerpo del sujeto varón está presente como receptor y dador de placer sexual-erótico. Esta posición del cuerpo no se reconoce abiertamente, ya que, como he mencionado, de ser declarado así, sería catalogado como homosexual. Por ello, estos tocamientos se llevan a cabo de una manera sutil, y bajo un contexto lúdico. Estos juegos suelen darse en espacios cerrados como los baños, o en el mismo salón de clases cuando no hay autoridades escolares, ni mujeres:

Creo que en el sanitario las agresiones eran como de connotación más sexual y en las canchas era como agresión o violencia física, más como golpes, patadas. En las canchas y en los pasillos eran más como las burlas, los apodos, los comentarios ofensivos o incluso, en los honores que el maestro está hasta frente a veces y los alumnos atrás y siempre había alguien molestando atrás, sobre todo en primaria a mí me recuerda mucho más la primaria. (Samael, Entrevista Grupal, 2021).

Durante las clases de educación física y mientras se hacía algún deporte o dinámica en alguno de los patios, había momentos en que entre varones realizaban ciertos tocamientos a sus estructuras anatómicas asociadas culturalmente con la sexualidad, pero también a otras áreas del cuerpo. Estas prácticas abarcan desde caricias, tocamientos, golpes, pellizcos, presiones, y abrazos, que son significados como homoeróticos, pues la proximidad física de los cuerpos o el tacto entre ellos genera un placer de por medio y este cumple un rol importante en la interacción, ya sea fortaleciendo la confianza, como diversión, o bien, como cuestionador de la masculinidad y el deseo en torno a otrxs:

También habían juegos homoeróticos, me acuerdo que un poco a finales de la primaria y en la secundaria, me acuerdo de este juego de agarrarte todos los genitales y pellizcártelos o hasta retorcerlos y decir “a ver, dime cinco marcas de cigarros, dime diez marcas de cerveza, dime cinco marcas de condones”, tenías que participar porque si no eras como el “buleado”, al que le cargaban como todo y si a veces dejabas de participar o decías “bueno, no le entro” en mi caso no era buleado, pero sí excluido (Elio, entrevista Grupal, 2021).

Estos juegos cumplen diversas funciones, entre ellas, identificar con qué saberes cuentan los varones, los cuales están relacionados con “lo que deben saber los hombres”. En el testimonio anterior se expresa que, al pellizcar los genitales se espera que el varón mencione marcas de cerveza, de condones y de cigarros. Sin embargo, como menores de edad, el consumo de dichos productos está prohibido, pero, en el imaginario social, saber de ellos se asocia con valentía y esto con lo varonil. En los testimonios se ubica que los participantes, como muchos de sus compañeros estudiantes se sentían incitados a realizar algunas actividades que las personas adultas les prohibían y esto les hacía sentir que estaban reafirmando su masculinidad. Ello significaba muchas veces que, al momento de comentarlo a sus compañeros varones, fueran felicitados.

Si algunos varones habían tenido experiencias en situaciones “prohibidas” por los adultos (o decían que lo habían hecho), esto les significaba ser respetados por los demás. Para los varones sin estas experiencias o saberes, era complicado participar en este juego y contestar, por ello, experimentaban más dolor cuando les apretaban los “testículos”. Por otro lado, estos juegos operan como vigilantes de la heterosexualidad, es decir, entre los varones se provocaban sensaciones corporales a través de tocarse (en su mayoría, sin consentimiento), pero, si se detectaba que alguno tenía una erección, se cuestionaban sus modos de relacionarse sexual, emocional y eróticamente con otros, en el entendido de que, si a algún hombre le gusta otro hombre, debe ser señalado por sus pares:

A finales de la primaria en sexto me acuerdo, fue cuando empezó más este tipo de juegos homoeróticos; en educación física cuando con el short se te marcaba el pene era casi como de – ah mira, se te está marcando – y obviamente en esa etapa adolescente, en que el cuerpo, las sensaciones al cuerpo estaban a flor de piel, pues con cualquier cosita que te tocaba, pues obviamente provocaba una erección con cualquier interacción y todavía era como de – mira se le paró – y era como de jugar y agarrarlo, agarrarle el pene, porque se le había, había tenido una erección, entonces eran juegos entre crueles, complicados, homoeróticos, eran juegos que además tenías que jugar para ser aceptado, porque si no pues pasaba eso, entonces eras el rechazado. (Elio, Entrevista Grupal, 2021).

En esta misma línea, otra práctica común era medirse los penes. De acuerdo con ciertas características anatómicas, también se construían significados y se valoraba la masculinidad, principalmente, si alguno de los varones tenía un pene de mayor tamaño que el resto:

Un día descubrí que ellos se metían en los matorrales a jugar a “comparar sus penes” y comparar quién tenía el pene más grande, un día me invitaron y después de jugar con ellos (y además cuando los demás compañeros

vieron que tenía un “pene grande”) fue como entré al “mundo masculino” con los chicos del salón. (Samael, Entrevista Grupal, 2021).

Es interesante este testimonio, ya que Samael fue un chico que, por su preferencia sexual (homosexual), era constantemente señalado, burlado, excluido y, en ocasiones, maltratado por sus compañeros. Empero, al incorporarse en ese juego homoerótico, sus compañeros identifican el tamaño de su pene como un rasgo anatómico que, desde la masculinidad hegemónica, le valió una apreciación de varonilidad por parte de sus compañeros.

Finalmente, estos juegos también estaban atravesados por cuestiones como la homofobia. A través de ciertas prácticas de tipo sexual, a varones con orientaciones sexuales distintas o expresiones de género no hegemónicas se les castigaba y producía dolor físico y emocional como una remienda:

Había un chico que en quinto año en un festival de folklore él se portó buena onda conmigo, entonces cuando yo llegué a esta escuela privada entonces nos llevamos y después supe que el niño estaba becado, este niño que estaba becado por bajos recursos salió al sanitario y tardó en salir entonces ya mandaron a buscarlo y llegó y estaba llorando porque otro compañero del salón que tenía una actitud violenta, homofóbica, acosadora y con el apapacho de las monjas aparte, lo había orinado de pies a cabeza, no le echo agua. (Samael, Entrevista Grupal, 2021).

Entre los juegos de la violencia y los juegos homoeróticos las fronteras son muy delgadas. En sus dinámicas podemos ubicar procesos de constitución de sujetos varones con los que se educa a todos ellos. A través de estos procesos se interiorizan valores como la fuerza, elemento central de la masculinidad; el ejercicio de la violencia como práctica de socialización, y lo heterosexual como única forma válida de relación sexual, emocional y erótica.

HUELLAS DE LOS JUEGOS DE REAFIRMACIÓN MASCULINA

En torno a los juegos de la violencia y los homoeróticos, se ubican cuestionamientos sobre formas de practicar la masculinidad, en donde la violencia verbal o física es prescindible, asimismo, existe una indagación sobre saberes vinculados con experiencias denominadas “de hombres”, pero ¿Qué representa la falta de ciertos saberes?, ¿Cómo son posicionados simbólicamente los varones con experiencias y saberes no alineados con la masculinidad hegemónica?, ¿qué prácticas detonan la falta de esos saberes?

Los participantes fueron incorporados a prácticas en donde sus cuerpos se sometieron al dolor, ya que, como mencionaron, a través de “aguantarlo” se les aseguraba, en cierta medida (y por momentos), el respeto en el grupo de varones. En una sesión, Samael mencionó que, incluso, ya siendo adulto homosexual se le respeta, ya que sus brazos están tatuados, lo cual es visto por sus compañeros como signo de someter el cuerpo al dolor, entonces, entre más tatuado está, más aguanta el dolor y sus compañeros relacionan eso con un indicativo de ser (muy) hombre.

Durante estos juegos hay cierto dinamismo en cuanto a las posiciones que ocupan cada uno de los involucrados. Cuando los sujetos reaccionan ejerciendo maltrato verbal o físico, pueden ser potencialmente valorados e incluidos en los grupos de varones. En estos casos, el trato de parte de los otros varones suele movilizarse e incorporarles al “mundo masculino”, en donde se reafirma el estatus

de “hombre”, pues como menciona Segato (2018), la masculinidad se define como una posición social en las relaciones de género, en donde los varones constantemente luchan por un lugar de reconocimiento ante sus similares.

Empero, estas prácticas colocan a los varones en procesos de tensión social y emocional, en los cuales constantemente tienen que realizar actos que les permitan ser reconocidos. De esta forma, influyeron en la construcción subjetiva de la masculinidad, en el sentido de que, al ingresar en estos juegos, les fueron transmitidas concepciones, valores y percepciones sobre lo que es ser varón, tomando como referencia una subjetividad masculina configurada por experiencias inmersas en prácticas violentas y sexuales.

Trato de ubicar estas prácticas en lo que Castoriadis (2020) denomina imaginarios sociales, los cuales son construcciones que producen sujetos, pero también estos son contruidos por diversas interacciones cotidianas entre el imaginario radical y social⁴¹. Desde este, los testimonios de los participantes han remitido un mundo masculino, y cuando lo mencionan, relacionan ciertos mandatos de la masculinidad, es decir, concepciones sobre lo que es admisible e inadmisible en cuanto al actuar de un varón, ciertos saberes y formas de lenguaje (albures), incluso, “formas de pensar”.

Durante la construcción de este escrito, y posterior a escuchar las experiencias de los varones respecto a un mundo masculino, pensé en la cuestión: ¿Qué tanto se puede hablar de un imaginario de la masculinidad? Concluyo que las masculinidades singulares pueden ser ubicadas en un imaginario social que construye sujetos generizados, en este caso, sujetos que se identifican con un

⁴¹ En lo imaginario se crean figuras, formas y significaciones con las que el sujeto y la sociedad crean un mundo *para sí* [...]. Lo imaginario se manifiesta en dos órdenes o dominios que son inseparables a los que denomina: el dominio de la psique y el dominio histórico social [...]. En el dominio de la psique lo imaginario actúa como imaginario radical, que es la capacidad de crear un flujo incesante de representaciones, intenciones (deseos) y afectos, esta alude a la fuente de creación (creatividad). En el dominio de lo histórico social, lo imaginario aparece como imaginario social, que son sistemas de significación que producen sentido a todo lo que una sociedad se representa, valora y hace (Anzaldúa, 2010).

género masculino. Es decir, podemos hablar de ciertos mandatos soportados en un imaginario social particular sobre lo que es ser hombre. En los diálogos de las entrevistas grupales se aludió a un mundo masculino vinculado a las prácticas, discursos y saberes desarrollados en los juegos de la violencia y los homoeróticos.

La exclusión y el cuestionamiento en estos juegos implicaba ser posicionado en el mundo masculino, y por tanto, en las relaciones sociales que se produjeron en la escuela, tanto con sus compañeras, como con sus compañeros. Samael mencionó que se interrogaba a sí mismo en torno a qué era: “no sabía si era hombre o mujer”, ya que no se sentía parte del mundo masculino. Además, dichas cuestiones devenían en momentos de agresión verbal o física de parte de sus compañeros varones, ya que había un mandato entre ellos de pegarle siempre a quien no parecía hombre, y en su caso, al identificarse como homosexual, consideró que sus movimientos corporales eran significados por sus compañeros como “de niña”. Describió ambas situaciones como motivos que le hicieron “blanco” de burla y maltrato en sus interacciones cotidianas con varones.

Además de Samael, los participantes en las entrevistas grupales mencionaron que cuando llegaban a la escuela, entraban a un mundo en el cual no cabían, refiriéndose a su exclusión en ciertas prácticas, ya sea por desconocimiento de sus mecanismos, o bien, por decisión propia. El mismo Samael enfatizó que no sentía pertenecer, ni practicar elementos del mundo masculino, por ejemplo, el albur, lo cual implicaba quedar vulnerable en momentos en los que sus compañeros compartían albures:

Era llegar a un mundo donde las violencias están muy presentes entre niños, como yo no entraba en esos parámetros entonces yo no era hombre, entonces yo no podía ser tratado como un niño hombre. Era violentado de manera recurrente. En quinto año había un chico de quince años, él me tenía “tirria”, cuando me invitaban a jugar yo sabía que él me terminaría golpeando. Un día jugando fútbol entre todos los chicos del salón me patearon hasta que

perdí la conciencia hasta que desperté en la dirección. (Samael, Entrevista Grupal, 2021).

¿Qué implica llegar a otro mundo? Samael desconocía cómo funcionaba el mecanismo del albur. Sobre la performatividad del lenguaje, dice Butler (1997) que las palabras, al ser dirigidas a otro, pueden dislocarlo, moverlo, o introducirle en otra posición subjetiva. En este intercambio que se constituye en el diálogo, también existe la posibilidad de que el sujeto que escucha (y también forma parte del diálogo) pueda reaccionar y dislocar al otro.

Ante esto, surgen algunas cuestiones. En palabras de los participantes, mencionar el término 'mundo' ¿representa acaso un mundo de significados?, ¿relacionados con qué?, ¿con la construcción social de una identidad masculina? Los varones mencionaron que al asistir a la escuela llegaban a un mundo distinto en donde se reproducían ciertas prácticas que desconocían. Al hacer referencia al mundo "masculino", narraron que no sabían "estar ahí"; esto representaba "rajarse", "estar aparte". Aquí hay dos verbos que resultan significativos: "llegar" y "estar ahí", que dibujan fronteras subjetivas simbólicamente.

Este mundo se constituye por un imaginario social en donde se instituyen ciertos valores y prácticas culturales que dotan de sentido el vivir cotidiano de los varones (Castoriadis, 2020). La valentía y la cobardía son consideradas posiciones dicotómicas que demuestran o no la masculinidad. Afrontar los conflictos que surgen en la cotidianidad y no huir, o incluso, no llorar, es motivo de respeto entre los varones. Las significaciones que se construyen en torno a la valentía comunican seguridad y virilidad. En otros casos, la cobardía es huir del conflicto, ya sea por miedo o debilidad y aleja a los sujetos de la posibilidad de pertenecer al mundo masculino.

Este mundo propicia la creación de sujetos que se identifican con lo masculino-varonil⁴² (aunque suene redundante) y en dicho proceso se repele, corrige o castiga cualquier muestra de feminidad, como mecanismo principal para asegurar un espacio simbólico (y, por tanto, sociocultural) exclusivo. Esto supone procesos de inclusión y exclusión mediante ciertas pruebas de pertenencia, donde los varones tienen que mostrar determinadas formas de masculinidad acordes con el grupo.

SIGNIFICACIONES Y EMOCIONES

Mientras los varones compartieron sus experiencias de violencia escolar en el marco de los juegos de la reafirmación masculina, se asomaron las siguientes interrogantes: ¿De qué manera el cruce del espacio escolar y los juegos de la reafirmación masculina formuló movimientos éticos, colectivos, culturales e intelectuales en la construcción subjetiva de la masculinidad de estos varones? ¿de qué manera las reflexiones les permitieron hacer resignificaciones respecto a las concepciones y los valores transmitidos en los juegos de la reafirmación de la masculinidad? A raíz de estas, se asomaron distintos diálogos, sin embargo, hay tres elementos que quiero destacar: 1. Las emociones sentidas por los varones durante los procesos de violencia; 2. El carácter solitario de estos procesos; 3. Su andar por otros espacios sociales que los dotaron de discursos y resignificaciones sobre la masculinidad. Es relevante cómo estos tres elementos se conjuntan con distintos movimientos subjetivos.

A lo largo de las sesiones grupales, los participantes narraron diversos momentos de sus vidas más allá del espacio escolar, lo que permitió identificar que no estuvieron estáticos siendo víctimas todo el tiempo, sino que formularon búsquedas de espacios, lugares y pasatiempos en los que pudieran sentirse integrados. Esta exploración se dio a raíz de diversas emociones que mencionaron y que necesitaban expresar, sobre todo, porque en sus familias o círculos cercanos

⁴² Al referir lo “masculino” me remito a la masculinidad hegemónica, válida en determinados grupos culturales, más no hago referencia a una masculinidad universal.

no tuvieron espacios de escucha. Esto se relaciona con las exigencias que se adscriben a los varones de no mostrar (o incluso, no sentir) emociones que denoten “debilidad”, pues un varón –desde el mundo masculino que describieron los participantes– no debe parecerse jamás a una mujer, pues lo débil es asociado con lo femenino.

Por ello, era necesario reflexionar las emociones sentidas durante los procesos de violencia, desde sus experiencias en las interacciones de los juegos de la reafirmación masculina, en los que se implicaron elementos como el cuerpo y la expresión pública de las emociones. Entonces, no había tiempo ni espacio para el llanto, ni para expresar la frustración en pos de constituir la imagen “de un varón fuerte”:

Para los hombres hablar de lo que sentimos, de las emociones, de cosas profundas es complicado porque hay una concepción cultural sobre nosotros de que “los hombres no se abren” y “los hombres no lloran”. Al estar la mayoría de los hombres adscritos a este tipo de pensamiento, es difícil que se abran a estos temas (masculinidades). Solamente cuando estamos al límite es cuando nos abrimos, pero pasando esa catarsis nuevamente regresamos a nuestro hábito que es, te preguntan ¿qué tienes? Nada. (Bernardo, Entrevista Grupal, 2021).

Quiero destacar que los varones comentaron tener pocos o nulos espacios en donde pudieron expresar miedos y vulnerabilidades. En ese tenor, se apropiaron del espacio grupal que se construyó para que comentaran sus experiencias pasadas de violencia en la escuela a través de los denominados juegos de la reafirmación masculina. Ello les permitió hablar de temas que pocas veces se da oportunidad y espacio para hacerlo. Comúnmente, es una cuestión de orgullo presentarse frente a otros pares como alguien que ejerció violencia; pocas veces un varón admite que ha sido violentado, menos aún, platica sobre las emociones que sintió durante procesos de violencia.

Esto me lleva a pensar en algo que se suscitó durante la convocatoria, cuando invité a participar en la investigación a través del grupo “Masculinidades” a varones que habían sido víctimas de violencia escolar. Fui claro en el perfil de quienes participarían, destacando que debieron ser posicionados como víctimas. Sin embargo, un día recibí un mensaje a través de *Facebook* preguntándome si podía participar, aunque él había sido un “buller boy”. Este varón nunca se incorporó a ninguna sesión, pero destaca el orgullo y la distinción que se daba a sí mismo presentándose como un varón que ejerció violencia.

Retomando la cuestión de la apropiación del espacio grupal por parte de los varones, en la segunda sesión Samael comenzó a llorar comentando que era difícil encontrar un espacio de escucha en donde pudiera expresar sus experiencias pasadas en las que se burlaron de su forma de ser. Según contó, las lágrimas fueron resultado de recordar y enunciar, después de mucho tiempo, sus vivencias de violencia en la escuela. Comentó, además, que hay pocos espacios de reflexión y escucha para varones, pocas o ninguna persona se prestan a escuchar:

No tienes con quien hablar, no tienes a quien recurrir, la mayoría de los maestros o minimizan o cometen omisión. Entonces con tu familia se vuelve como vergonzoso, porque pues no puedes hablar porque ni siquiera eres capaz de defenderte. [...] En mi trabajo cuando llegué a la SEP hace diez años todavía hubo gente que, trabajando, docentes, quisieron meterse conmigo, pero por suerte ya mi lengua había crecido [risas]. Uno va aprendiendo a gestionar las emociones y yo sí creo que el trabajo en las asociaciones civiles puede ayudar mucho en este tema ¿no? O sea, a mí me ayudó muchísimo haber estado en contacto con personas que trabajan temas en derecho sexuales y reproductivos con organizaciones feministas y después con grupos LGBT y como este tipo de entrevista que pareciera que es más como un círculo de diálogo, uno va enriqueciéndose y diciendo, pues ella hizo esto o él reaccionó de tal manera, entonces uno podría reaccionar igual ¿no? Y te vas armando como de herramientas sociales o como de picardía para responder. (Samael, Entrevista Grupal, 2021).

Los participantes hicieron mención de que, mientras se les ejercía violencia a través de los juegos de la reafirmación masculina en el espacio escolar, estuvieron solos en la mayoría de los casos, es decir, ni en sus familias, ni con amigos, ni con personas cercanas, incluso, tampoco con autoridades escolares, podían encontrar espacios de escucha y compañía. Ello sucedió, en gran medida, por la imagen que pudieron haber proyectado en sus espacios de sociabilidad, precisamente, por los estereotipos de que a los varones no se les puede ver débiles, mucho menos como víctimas de prácticas violentas. Ante dicho contexto, comentaron la necesidad de que todas las emociones sentidas, como tristeza, soledad y miedo, debían transmitirlas y externarlas en algún lugar:

Yo creo que antes era mucho más marcado el estereotipo machista ¿no? No debes de llorar, no podemos ser tiernos, pues porque pareces maricón, no seas miedoso, es diferente a no seas miedoso a ¡mira, esto te puede generar miedo, pero lo podemos resolver! O sea, no hay como una guía para gestionar las emociones solamente hay como una orden de ¡no seas así! Entonces, al final yo me sentía como muy inútil como varón, o sea no tengo fuerzas, no tengo el tamaño, no tengo el peso, y aparte soy miedoso y no sé pelear y no sé jugar fútbol, no sé tomar alcohol, no sé fumar tabaco, no tengo relaciones con mujeres, entonces era como un “no ser hombre todo el tiempo” y en algún momento hasta yo me confundía y decía, bueno si no soy un hombre, entonces yo voy a ser travesti o voy a ser que cosa o qué voy a ser ¿no? Y creo que tenía que ver con que estaba solo y yo solito tuve que resolver y descubrir para dónde iba mi vida. (Samael, Entrevista Grupal, 2021).

Entre las concepciones sobre “los hombres fuertes” y, partiendo de sus experiencias de violencia en el espacio escolar, estos varones buscaron algunas actividades lúdicas, el deporte o la lectura para sobrellevar las emociones que sentían y que, en sus palabras, “eran dolorosas”. En otros casos, más que

actividades, se involucraron en espacios en donde les eran validadas sus formas de ser y de sentir, ya que había una tensión por lo que se esperaba que fueran, y esto lo relacionan con una gran exigencia por involucrarse al mundo masculino a través de imponerse ante sus compañeros y ejercer violencia, y, por otro lado, ellos mismos comentaron que no deseaban golpear, ni lastimar, mucho menos maltratar a alguien. En dicha tensión, ¿en dónde podrían formar parte? Sobre todo, desde la escuela en donde se les exigía pertenecer a un mundo en el que no se sentían parte, ni convocados.

Hay que destacar que su búsqueda de espacios fue un proceso paulatino y, en algunos casos, duró años. Más tarde, en otros lugares como la universidad o los espacios laborales o de activismo, encontraron diversos significados que les permitieron dotar de sentido sus experiencias vividas en la etapa escolar. Como lo comentó Samael, al momento en que se integró a espacios de activismo como asociaciones por los derechos sexuales y reproductivos, se topó con otros discursos y comenzó a elaborar sus resignificaciones:

Los fines de semana teníamos que ir a misa y confesarnos y cosas así y nos hablaban mucho sobre el ser bueno y el ser malo y el cuadrito este donde están los buenos que van para el cielo y los malos que vamos para el infierno, y ahora ya lo resignifiqué ahora sé que el desmadre más chido va a estar allá abajo, pero en aquel entonces me pesaba muchísimo, yo me ponía a llorar en las noches y ni siquiera tenía con quien hablar (llora) y en ese proceso todavía como creyente católico yo decía – Dios, pues cámbiame, yo no quiero ser así y no quiero tener esta vida – y no me cambió, yo creo que esta fue una respuesta, mi resignificación es que esa fue una respuesta, que a pesar de que soy diferente puedo fortalecerme y lograr cosas positivas ¿no? Pero yo me sentía muy solo. (Samael, Entrevista Grupal, 2021).

Estas resignificaciones también representan decisiones en diversos ámbitos de la vida de los varones. En la experiencia de Samael, implicó distanciarse de su religión, ya que los discursos y las prácticas que ahí se transmitían reforzaban, de cierta forma, las concepciones con las que entraba en conflicto en el espacio

escolar. Estas significaciones están vinculadas con ciertas emociones, ya que les motivaban a encontrar o construir espacios en donde pudieran ser reconocidos por otros.

Entre la diversidad de espacios por los cuales transitaron, los varones mencionaron que, su andar por la universidad les permitió identificar textos, clases o diálogos en donde se involucraban temas sobre género, masculinidades, violencia de género o machismo, entre otros. Ello les permitió incorporarse a nuevos diálogos sobre sus formas de practicar la masculinidad, además de otorgarles nuevos sentidos en donde asimilaban y aceptaban que practicaban una masculinidad no alineada con la hegemónica, pero, al mismo tiempo, identificaron una diversidad de masculinidades:

Ya a lo largo, tal vez en la universidad con la teoría, algo de terapia te ayuda, te vas como apoyando, pero en esos tiempos eres tú y tu alma, en mi caso, yo me refugio mucho en la lectura, en las novelas, en todos esto, entonces ahí fue como que encontraba las respuestas, esto o el otro, me encantaba esta parte de lectura. (Cesar, Entrevista Grupal, 2021).

En particular, la universidad fue un espacio que les brindó diversas herramientas teóricas, emocionales, etc., que les permitieron cuestionarse y aceptar sus distintas formas de practicar la masculinidad. Además, en dicho espacio se redujeron notablemente las violencias que sufrían por parte de sus compañeros. Siguieron experimentando diferentes tipos de violencia en una variedad de espacios, como en la colonia o en los mismos trabajos, pero ya no había (o no con frecuencia) la reproducción de los juegos de la reafirmación masculina.

El ámbito académico de la universidad permitió a los participantes introducirse en temáticas relacionadas al género. Ello implicó un acercamiento a la teoría del género o a textos que hacían referencia al feminismo. En cierta medida,

dicho acercamiento ha impactado hasta ahora la manera en que se relacionan consigo mismos. Si bien, la aproximación a la teoría feminista les ha permitido tener ciertas reflexiones sobre sí, tienen su propia postura respecto al feminismo y consideran que deben crear espacios exclusivos de varones para dialogar entre ellos sobre las violencias que les han ejercido, pero también, las que ejercen:

Nosotros no tenemos nada que aportar al movimiento feminista, nosotros deberíamos cuestionarnos y no cuestionar al feminismo. Creo ha habido muchos años de dominio de muchas vidas, no solo de mujeres; nos cuesta mucho trabajo cuestionar el privilegio que estamos viviendo por el simple hecho de ser hombres. (Bernardo, entrevista Grupal, 2021).

Finalmente, debo comentar que los participantes tenían claro que no quieren ser el tipo de hombres de los que golpean y tienen que ejercer violencia constantemente para validarse frente a los demás. Incluso, describieron algunos momentos de sus vidas en los que sus padres, hermanos mayores u otros familiares expresaban una masculinidad en donde la violencia e, incluso la infidelidad, eran centrales. Con esa referencia, trataron de tomar distancia y construir su propia postura:

A los quince años en una fiesta unos fulanos como de cuarenta ya estaban borrachos y me empezaron a hacer insinuaciones y querían que durmiera con ellos, pero eran insinuaciones sexuales y yo les decía - ¡no!- como me están invitando a tomar yo casi me sentía niño y entonces me acuerdo que mi mamá nos decía que mi papá había sido muy mujeriego, que tenía otra casa, que tenía otros hijos, que era bien parrandero, borracho, jugador, mujeriego y mi mamá decía que había sufrido mucho, yo decía no quiero ser como él, no quiero ser un hombre, a mi mamá nunca la golpeó, pero todos estos son procesos de violencia al final de todo, yo decía yo no quiero ser eso, yo quiero ser otro tipo de hombre. (Samael, Entrevista Grupal, 2021).

Roberto Garda (1998) menciona que el género está en la historia de nuestros cuerpos, en la forma en que (se nos dice) sentimos y nos expresamos, en la forma en que nos movemos y en cómo concebimos a los demás y nos vemos a nosotros mismos. Las experiencias que los participantes compartieron y que acontecieron durante su tránsito por el espacio escolar, les permitieron constituir una postura respecto a cómo se visualizan a sí mismos como varones y, a pesar de haber estado inmersos en los juegos de la reafirmación de la masculinidad, tomaron distancia de prácticas que, según sus palabras, los puedan llevar a lastimar física y psicológicamente a otros en búsqueda de validación de otros varones.

En esta investigación me referí al proceso de construcción subjetiva en el ámbito de la masculinidad, por tanto, también me adentré en la producción singular de cuerpos-psyque (Castoriadis, 2020), que emergen de experiencias relacionales en el marco de ciertas prácticas y visiones del mundo, que constituyen un ideal sobre el ser hombre. El sujeto, en su condición de producto socializado, produce (al mismo tiempo es parte de) complejos simbólicos de significación. En el caso de esta investigación, me adentré en las significaciones en torno a la masculinidad, a través de las experiencias de los participantes, cuyas relaciones cotidianas en el espacio escolar estuvieron mediadas por procesos de significación, compiladores de subjetividades, en donde el género implicó una dimensión desde la cual significaron aspectos como sus emociones, sentimientos y sus vivencias cotidianas mediadas por el cuerpo.

4. REFLEXIONES FINALES SOBRE EL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

Las reflexiones plasmadas en este texto fueron resultado de una investigación cuyo objetivo fue comprender, desde la Psicología Social de Grupos e Instituciones, las significaciones constituidas en experiencias de violencia escolar de varones cis habitantes de la Ciudad de México y la Zona Metropolitana. El punto de partida para dicha comprensión constituyó una concepción de las experiencias de violencia como huellas que no se han borrado en la historia de los sujetos y que se han significado a partir de ejercicios continuos de reflexión en torno a lo qué es ser varón y qué es lo masculino, lo que incluye todos los modos de desenvolvimiento físico, corporal y emocional en interacción con otros varones.

He de aclarar en este punto que, lo que pudiera parecer una visión reduccionista en donde solo me centro en interacciones entre varones, corresponde a una delimitación en la cual, los elementos de interés son las prácticas denominadas “juegos de la reafirmación masculina” y los mandatos de la masculinidad que los soportan (categoría emergente en las sesiones de grupo). Para dicho objetivo se constituyó un espacio grupal en donde el mismo sujeto varón narró su experiencia y, al mismo tiempo, remitió a diversas emociones que sintió durante los procesos de violencia en el espacio escolar, así como los movimientos de sentido.

Al respecto, Verónica Alvarado (2022) menciona que “el sujeto no enuncia lo que no le afecta”⁴³. Por tanto, las experiencias que expresaron los sujetos manifestaron un modo de haber estado y transitado por el espacio escolar, como sujetos a quienes se cuestionó su masculinidad. Las experiencias que en el espacio grupal se vertieron dan cuenta de un modo de posicionarse subjetivamente en un entramado relacional con sus compañeros varones, mujeres e, incluso, con otros grupos etarios en tiempos pasados que cruzaron, tanto sus infancias como adolescencias. Posturas que, en ocasiones, iban contracorriente con una masculinidad que constantemente les cuestionaba su virilidad y, además, les incorporaba en prácticas en donde tenían que violentar a otros.

Gracias a todas las experiencias comentadas y a través de un análisis minucioso, ubiqué los distintos movimientos de sentido que constituyeron los participantes a raíz de dos cuestiones básicas: qué es ser varón y por qué se les violentaba en la escuela. Estos movimientos se ubican en sus particulares tránsitos en la construcción subjetiva de sí mismos como sujetos de género. El hecho de posicionar sus experiencias de violencia como punto de partida para el análisis, permitió identificar que estas han sido producidas desde una dimensión socio-estructural soportada por mandatos de la masculinidad implícitos en la socialización entre varones.

Dichos mandatos se sostienen por otros elementos entre discursos y prácticas, así como por procesos pedagógicos que, como vimos, se reproducían en los juegos de la reafirmación masculina. Es decir, el intercambio cotidiano entre varones estuvo mediado por diversas prácticas en donde los maltratos verbales, físicos y psicológicos fueron cotidianos. Incluso, una forma de socializar entre los estudiantes varones fue a través de burlas o maltratos físicos que pusieran a prueba su reacción para medir así su virilidad y fuerza física.

⁴³ Se reflexionó al respecto en una clase del seminario de escritura en la Maestría en Psicología Social, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco (marzo, 2022).

El espacio escolar fue un lugar fundamental donde se conformaron subjetividades a partir de lo propuesto por Castoriadis (2020), desde complejos entramados simbólicos que dan sentido a las situaciones que acontecen en el día a día de los sujetos que, además, les dan elementos cognitivos para interpretar su realidad, la cual se constituye en un frecuente encuentro con otros. El tránsito por esta institución conformó a los individuos en sus diversas dimensiones, entre ellas, la referente al género en la cual, además, se entrecruzan otras dimensiones como la emotiva y corpórea.

Lo anterior implicó seguir la experiencia de otros tomando en cuenta dimensiones como el cuerpo, una dimensión emocional y una subjetiva. Aunado a ello, el sujeto, en su andar por distintos espacios y en el cruce con otros grupos sociales, permitió construir para sí mismo una masculinidad alterna, aun sin ser consciente de ello. Diría Castoriadis (2020:55) que el sujeto pasa por profundos cambios de lo psíquico, una transformación que, a partir de cada psique/soma singular, le hace ser una entidad que se define socialmente, orientada en sus roles sexuales, profesionales, su estado, sus pertenencias, sus motivaciones, etc.

Por otro lado, quisiera comentar que dentro de las experiencias que comentaron los varones, varias situaciones quedaron fuera de esta investigación, específicamente en este escrito, ya que, de acuerdo con los objetivos que limitan y hasta cierto punto, centran los intereses de la investigación, algunas de esas experiencias se ubicaron de manera periférica, es decir, no se incluyen en la presente comunicación de resultados, pero estuvieron presentes en las reflexiones.

Una de esas cuestiones es el papel de las mujeres en los procesos de violencia entre varones. Ellas, regularmente defendían a los varones que eran maltratados por sus demás compañeros. De diferentes formas “daban la cara” por ellos, sin embargo, para los varones a quienes defendían, esto fue interpretado como una cuestión de desprestigio, ya que representaba un menoscabo de su fuerza y valentía, insuficientes para defenderse, inclusive, sus compañeros les reclamaban por dejar que las mujeres los defendieran.

En otras ocasiones, cuando sus pares cerraban los espacios para los participantes, es decir, que no los juntaban para jugar o no les incluían en otras actividades, las mujeres les abrían espacios. Ellas los integraban y, además, podían generar vínculos emocionales de intimidad y complicidad con mayor facilidad.

Si bien el papel de las mujeres en las experiencias de estos varones fue un punto relevante, quedó fuera de la escritura, ya que el análisis se centró en el diálogo y comprensión de los juegos de la reafirmación masculina, específicamente, en indagar aspectos sobre cómo se reproduce la dinámica de dichos juegos, así como el impacto de estos en los procesos de construcción de la masculinidad de los varones, recordando que esta se entendió como una práctica social y cultural con impactos en la psique singular de los varones.

Otro punto interesante que quedó fuera son las insinuaciones sexuales que algunos varones hacían a los mismos varones que violentaban. Hay que aclarar que estos varones, en la mayoría de ocasiones, se definían con una orientación heterosexual y una expresión de género que se alineó con la heteronorma. Al respecto, Samael decía que, en varias ocasiones, tanto en el espacio escolar como en otros espacios, siempre había varones envalentonados que se imponían a sus demás compañeros a través de la burla y el maltrato, pero que en algún momento se le insinuaban y le hacían propuestas sexuales.

Hay otros puntos que no están manifiestos en este escrito, pero que formaron parte constituyente de este, así como de las reflexiones que le dieron origen. Empero, la presente entrega plantea un diálogo sobre las cuestiones iniciales en cuanto a la violencia escolar y las masculinidades. No podría considerar que con este escrito se cierra toda cuestión en torno a las preguntas que ya he mencionado. Más bien, se apertura otras cuestiones, por ejemplo ¿cuál es el rol/papel/posición de las mujeres en las experiencias de violencia escolar de varones?, ¿por qué los varones que violentaban a ciertos varones hacían propuestas sexuales?

En una sesión del Taller de Asesoría Colectiva, mientras exponía los avances de esta investigación, se formularon algunas preguntas que detonaron ubicar una “modalidad de relación” dentro de los diversos juegos que se llevan a cabo en la escuela. Las cuestiones fueron las siguientes: ¿Cómo puedes describir el tipo de sujetos que son violentados?, ¿hay algún tipo de sujeto que sea más propenso a recibir golpes y burlas? Estas cuestiones me hicieron pensar en las diversas significaciones de los sujetos y sus cuerpos que les posicionaron como varones en un lugar de cuestionamiento a su práctica de la masculinidad. Si bien, se abordaron de alguna forma en esta investigación, aún queda la tarea de profundizar en ellas.

Aclaro que, lo que se alcanzó a ver en esta investigación es que se puede ubicar a los sujetos que con mayor frecuencia se violenta en el espacio escolar, pero también hay un proceso aleatorio en donde suelen molestarse entre todos los varones, y juega un rol muy importante la reacción del sujeto que es cuestionado por los juegos de la reafirmación de la masculinidad, pues la dinámica en estos es invitar a los varones a violentar a otros varones e imponerse por la fuerza, en caso de no ser así, se les excluye. Quiero aclarar que surgirán, además de estas cuestiones, otras, a partir de la lectura que realicen otrxs a este texto.

Para finalizar, quisiera comentar que esta investigación representó todo un reto, ya que al atravesar por una pandemia se suscitaron diversas dificultades, entre ellas de corte metodológico. En los espacios grupales, los participantes comentaron su necesidad de estar con otros y las plataformas digitales permitieron “solventar” de alguna forma esa necesidad, pues se comentaba que era necesario la proximidad del otro.

REFERENCIAS:

Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. Universidad de Paris. URL: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf

Alasino, N. (2015). Violencia en la escuela ¿una o muchas? Desafíos teóricos en los procesos de investigación. En Revista Trazos Universitarios. Argentina: Universidad Católica de Santiago Estero. URL: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/10923>

Amigot Leache, P. y Pujal i Llombart, M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. Sociológica, año 24, número 70, mayo-agosto, pp. 115-152. URL: <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n70/v24n70a5.pdf>

Artanza Varela, C. (2018). Las emociones masculinas como territorios en disputa. En Enríquez Rosas, Rocío & López Sánchez, Oliva. (Coords.). (2018). Masculinidades, Familias y Comunidades Afectivas. México: ITESO – UNAM.

Anzaldúa Arce, R. E. (2020). Violencia, pobreza y adolescencia. En Ezequiel Marín, S., et. al. (Coords.), Violencia, pobreza y género, México, Concyteq. URL: http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/1600/1/Esquivel_Mart%C3%ADnez_Hern%C3%A1ndez%20Textos%20y%20contextos%20psicosociales%202020.pdf

Baz, Margarita (2003). La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la psicología social. En *Tras las huellas de la subjetividad*. México: Editorial UAM Xochimilco.

Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers*, 62, 145-176.

Bourdieu, Pierre (1990). *La Dominación Masculina*. Anagrama.

Butler, Judith. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.

Bourke, Joanna (2006). Hoy tenemos tanto miedo como en la Edad Media y más que en el XIX. En *Revista El País*. España. URL: https://elpais.com/diario/2006/11/22/cultura/1164150006_850215.html (Nota periodística).

Castoriadis, Cornelius (1983). *La constitución imaginaria de la sociedad*. Editorial Tusquets.

Castoriadis, Cornelius (2020). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios de 1986-1987. La creación humana I*. Fondo de Cultura Económica.

Castillo Rocha, C. & Pacheco Espejel, M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 13 (38), 825–842. URL: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300007

Castro Santander, A. (2013) Bullying blando, Bullying duro y Ciberbullying. *Homo Sapiens*, Rosario. URL: https://www.academia.edu/107660563/BULLYING_BLANDO_BULLYING_DURO_Y_CIBERBULLYING_ALEJANDRO_CASTRO_SANTANDER

Cerda Garcia, A. et. al. (2009). Acontecimiento, sentido y referencia. Claves para comprender la experiencia de los sujetos en procesos globales. En *Revista Argumentos*. México: UAM-Xochimilco. URL:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952009000300002

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 9 (3), 367-378. URL: <https://www.ijpsy.com/volumen9/num3/244/bullying-analisis-de-la-situacin-en-las-ES.pdf>

Chávez Hernández, A. M. et. al. (2016). Maltrato escolar entre estudiantes de secundaria en Guanajuato. En *Educación y Ciencia*, Vol. 5, No. 45. URL: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/369>

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar sentido a los datos cualitativos. *Estrategias complementarias de investigación*. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Pp. 31-63.

Connell, R.W. (2003). *Masculinidades*. UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México).

Connell, R. W. Y Messerschmidt, James. W. (2021). Traducción de De Stéfano Barbero, M. y Morallo, S. Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el estudio sociohistórico de las sexualidades*. No. 6. URL: https://www.academia.edu/64134770/Connell_y_Messerschmidt_Masculinidad_hegem%C3%B3nica_Repensando_el_concepto_Traducci%C3%B3n_de_De_St%C3%A9fano_Barbero_y_Morcillo

Cuevas Ocampo, N. E. (2017). Los mapas de la identidad: De viajes y errancias. En, Ramírez Grajeda, Beatriz. *Ecos de Castoriadis*. Para una elucidación de la institución hoy. Universidad Autónoma Metropolitana.

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.

De Paz Abril, D. (2004). Prácticas escolares y socialización: La escuela como comunidad. Estudio etnográfico sobre la naturaleza diversa de las prácticas

escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar. Tesis doctoral. Departament de Sociologia de la Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.

Devereux, G. (1966). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Siglo XXI.

Di Napoli, P. (2018). Reflexiones críticas sobre la noción de bullying desde un caso de estudio. Un análisis de las luchas simbólicas por el poder de nominación en el ámbito escolar. En Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, pp. 131-160. URL: <https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587008/html/>

Domínguez, D. (2007). "Sobre la intención de la etnografía virtual". Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. 8 (1), 43-63.

Eríquez Rosas, R. (2012). Prologo. La pérdida del paraíso. En López Sánchez, Oliva. La pérdida del paraíso: el lugar de las emociones en la sociedad mexicana entre los siglos XIX y XX. México: FES-Iztacala – UNAM.

Farrington, D. P. Lösel, Ttofi & Theodorakis (2012) School bullying, depression and offending behavior later in life: an updated systematic review of longitudinal studies. Stockholm, National Council for Crime Prevention. URL: <https://www.crim.cam.ac.uk/sites/www.crim.cam.ac.uk/files/bulsw12.pdf>

Fernández, A. M. et. al. (2014) La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. En Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura, Número 7, Abril 2014, Esc. Psicología UARCIS, Santiago de Chile, ISSN 0719-1553 pp. 5-20. URL: <http://anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2015/03/La-indagaci%C3%B3n-de-las-implicaciones.-UN-APORTE.-ARCIS-2014.pdf>

Flores Larios, E. A. (2015) Un análisis fenoménico del acoso escolar/bullying la dimensión salud en México. En Revista de Tecnología y Sociedad. Universidad de Guanajuato. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/4990/499051500007.pdf>

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En Revista Mexicana de Sociología. Vol. 50. No.3. México: UNAM. pp. 3-20.

Garda, R. (1998). Modernidad y violencia de los hombres. Reflexiones desde la masculinidad sobre el espacio-tiempo y el poder. Revista de Estudios de Género, La Ventana E-ISSN: 2448-7724, 1(8), 174-206.

Gómez G. y Salazar C. (1990). Algunas reflexiones sobre la intervención institucional y los grupos. Ilusión grupal. No. 4. Facultad de comunicación humana. Universidad Autónoma de Morelos (UAEM). México. Pp. 32-41.

Gomez Nashiki, A. (2013), Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.18, no. 58. URL: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300008

González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. EDUC. Brasil.

González Rey, F. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. En Revista Cubana de Psicología. La Habana, Cuba. URL: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n1/11.pdf>

Goffman, E. (1963). El estigma. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.

Hine, C. (2004). "Los objetos virtuales de la etnografía". En Etnografía virtual. Barcelona: Editorial UOC.

Jacobo Herrera, F. E. (2013). Hacia una antropología de las emociones. La atención de la envidia entre los nahuas de Cuetzalan Puebla.CIESAS. México. URL: <https://repositorio.ciesas.edu.mx/bitstream/handle/123456789/241/D242.pdf?sequence=1> (Tesis)

Jáidar, I. (2003). Por los senderos de la subjetividad. En Tras las huellas de la subjetividad. México: Editorial UAM Xochimilco.

Jiménez, J. A. (2021). Transformar la masculinidad entre lo íntimo y lo político. Narrativas y discursos de hombre activistas antipatriarcales latinoamericanos. Colombia. Universidad Pontificia Bolivariana. URL: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/9633>

Joffre-Velázquez, Víctor Manuel, et. al. (2011), Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. En Boletín Médico del Hospital Infantil de México, Vol. 68, No. 3. URL: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462011000300004

Kaplan C. y Szapu, E. (2020), Conflictos, Violencias y Emociones en el Ámbito Educativo, México, Nosótrica Ediciones. URL: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20200602034941/Conflictos-violencias-emociones.pdf>

Kimmel, M. S. (1994). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En Valdes, Teresa y José Olavarría (edc.). Masculinidad/es: poder y crisis, Cap. 3, ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres N° 24, pp 49-62. URL: https://niunamenos.org.ar/wp-content/uploads/2018/03/Kimmel_homofobia_temor_verguenza_y_silencio_de_la_identidad_masculina.pdf

Korinfield, D. et. al. (2013). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Paidós. Argentina. pp. 97-122.

Lara, A. y Enciso, G.. (2013). El giro afectivo. The affective turn. Athenea Digital, Vol. 13, Num.3. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53728752006>

López, O.. (2012). La pérdida del paraíso: el lugar de las emociones en la sociedad mexicana entre los siglos XIX y XX. México: FES-Iztacala – UNAM.

López, O.. (2019). Seminario de los procesos sociemocionales. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Impartido entre octubre y diciembre 2019.

López, O.. Et. Al. (2016). La dimensión emocional para la comprensión del mundo social, desde la perspectiva sociocultural. En Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 19. No. 3. México: UNAM. pp. 1053-1064. URL: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/57273>

Lutz, C. (1986). Emotion, thought and estrangement. Emotion as a cultural category. En Cultural Anthropology. Vol. 1. No. 3. pp: 287-309.

Brito, R. M. (1990). Introducción al análisis institucional. Tramas. Subjetividad y procesos sociales, (1), 121-157. URL: <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/download/10/9>

Menesini, E. (2009). El acoso en la escuela: desarrollos recientes. En Ortega & Mazzone F. Educación en contextos de violencia y violencia en contextos educativos. Reflexiones y experiencias desde las acciones de intercambio en Italia. EUROsocial-CISP, Roma. URL: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=142711&pid=S1409-4703201400030000400014&lng=pt

Mier, R. (2003). Bitácora de seducciones: contribuciones para la construcción de los conceptos de sujeto y subjetividad en la UAM-Xochimilco. En Tras las huellas de la subjetividad. México: Editorial UAM Xochimilco.

Olweus, D. (1996) "Problemas de hostigamiento y de víctimas en la escuela". Perspectivas, XXVI (2), 357-389.

Olweus, D. (1998) Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Morata, Madrid.

Paulín, Horacio, L. (2015). Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba.

Argentina, Revista Universitas Psychologica, No. 14, Vol. 5, p.p 1751-62. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64746682017.pdf>

Peirano, M., Martínez-Moreno, M. J., & Mayorga Sánchez, E. C. (2021). Etnografía no es método. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (44), 29-43. URL: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-54072021000300029&script=sci_arttext

Perrés, J. (2003). La categoría de subjetividad, sus aporías y encrucijadas. Apuntes para una reflexión teórico-epistemológica. En *Tras las huellas de la subjetividad*. México: Editorial UAM Xochimilco.

Pons Rabasa, A. (2016). De las transformaciones sociales a las micropolíticas corporales: un archivo etnográfico de la normalización de lo trans* y los procesos de corposubjetivación en la Ciudad de México (tesis de doctorado), Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.

Pons Rabasa, A. (2019). Desafíos epistemológicos en la investigación feminista: Hacia una teoría encrbadada del afecto. *Revista Debate Feminista*. No. 57. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de investigaciones y estudios de género.

Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. URL: <https://www.maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2020/09/Balance-del-estado-de-la-educacio%CC%81n...Puiggros-1.pdf>

Ramírez Rodríguez, J. C. (2020). Mandatos de la masculinidad y emociones: hombres (des)empleados. Universidad de Guadalajara.

Román, M. & Murillo, F. J. (2011) "América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar". *Revista CEPAL*, (104), 37-54.

Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad La reconstitución del análisis social*. Traducción: 1a. Edición Jorge Gómez R. Ediciones ABYA-YALA Quito-Ecuador.

Sánchez Jiménez, M. de L. Y. (2015). Sociabilidad en los niños de la escuela Francisco Neve en San Sebastián de Aparicio, Puebla. (2013-2015). (Tesis). México: BUAP.

Segato, R. (2018). "Contra – pedagogías de la crueldad". Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Silva, C. S. & Costa, B. L. D. (2016) "Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico". Cadernos de Pesquisa, 46 (161), 638–663. URL: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pDq4TKDmphmjSGvwgvhgDnt/abstract/?lang=pt>

Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. Ciencia, Docencia y Tecnología, XXIV(47), 119-142. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884005>

Toledo Almada, A. y Sequera Meza, J. A. (2014). La Producción Del Sentido: Semiosis Social. Razón y Palabra, núm. 88, diciembre. Universidad de los Hemisferios. Quito, Ecuador. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199532731040.pdf>

Vargas Isla, L. E. (2003). ¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad?, en Tras las huellas de la Subjetividad. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Vilar Peyri, E. (2019). La entrevista grupal. Instrumento para la investigación/intervención en psicología social. México. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

Vega Báez, J. A. (2016). La pandemia de bullying en México: políticas sociales urgentes. Trabajo Social UNAM, (4), 71–87. URL: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54056>

Vergara Figueroa, A. (2020). Emosignificaciones. Antropología de los sentidos y de las emociones. Producciones Estratégicas (PES), Perú.

Voloschin, C.; Becerra, G. & Simkin, H. (2016) "Bullying escolar, dominancia y autoestima. Una mirada desde la psicología social". Revista Ciencias Sociales, Vol. 92, 62-67. URL: <https://www.aacademica.org/hugo.simkin/16.pdf>

Wieviorka, M. (2001). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. En Espacio Abierto. Vol. 10. No. 3. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/122/12210301.pdf>

Zemmelman, Hugo & León, Emma (1997). *Subjetividad. Umbrales del pensamiento social*. Anthropos.

ANEXOS

CONVOCATORIA PARA LAS SESIONES DE ENTREVISTA GRUPAL – AGOSTO 2021



Geovani Czvz

27 de agosto de 2021 · 🌐

...

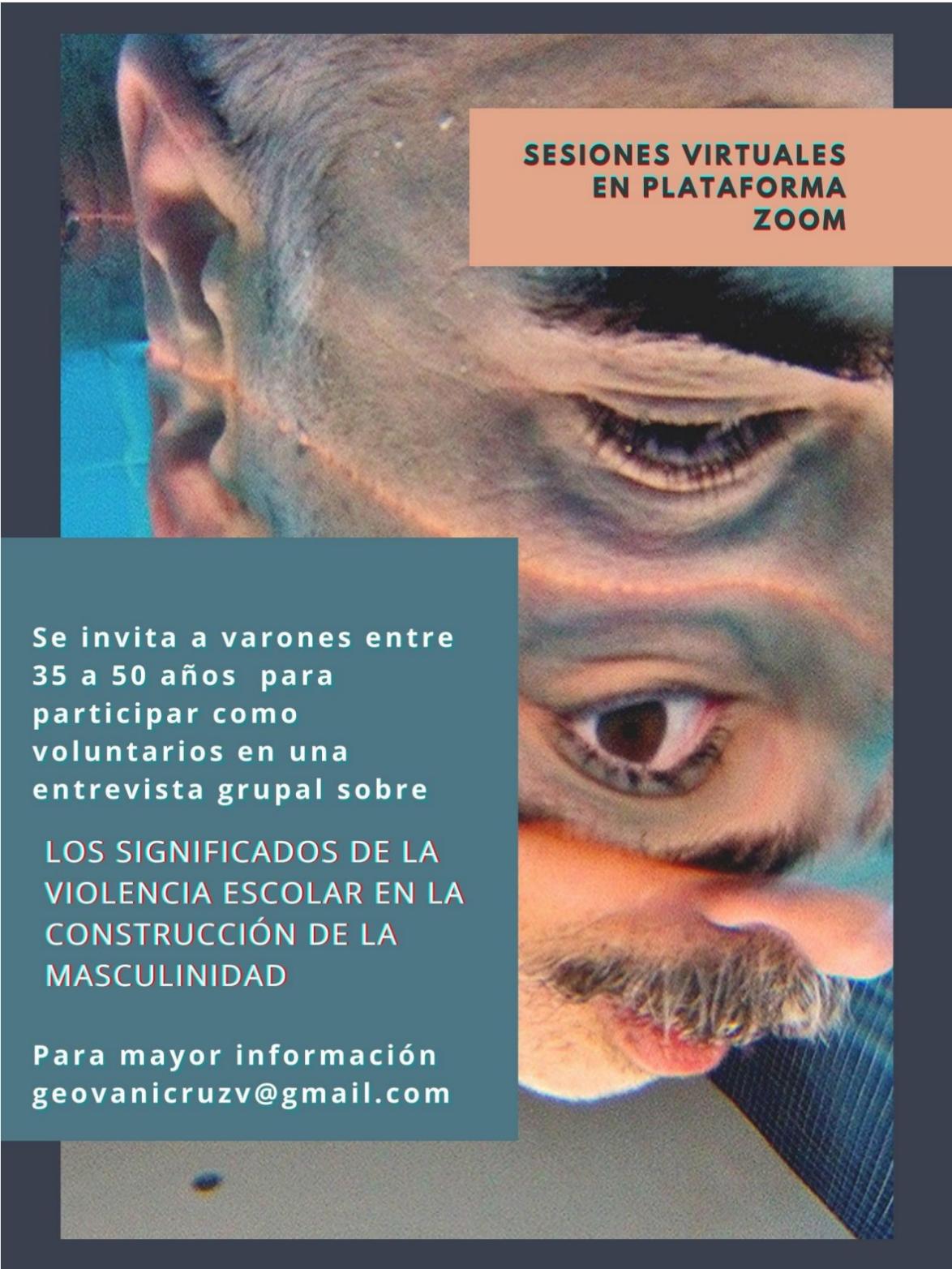
Hola, muy bien día. Mi nombre es Geovani Cruz, soy estudiante de la Maestría de Psicología Social de Grupos e Instituciones en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco, en México, y estoy realizando mi tesis sobre los significados de la violencia escolar en la construcción de la masculinidad, es decir, me gustaría comprender cómo están presentes las experiencias de violencia escolar en nuestra construcción como varones. Me acerco a ustedes para solicitar su ayuda con dos cosas. La primera es que si tienen oportunidad me recomienden bibliografía, podcasts, blogs o videos sobre lo que pretendo estudiar y la segunda es invitarles a participar en una entrevista grupal para platicar sobre el tema, específicamente con aquellos que viven actualmente en México. Puedo comentar más sobre la entrevista, tanto en comentarios como en inbox, si así lo desean. Quedo al pendiente y les agradezco su atención.



Danilo José Castelli y 24 personas más

27

CONVOCATORIA PARA LAS SESIONES DE ENTREVISTA GRUPAL – AGOSTO 2021



**SESIONES VIRTUALES
EN PLATAFORMA
ZOOM**

Se invita a varones entre
35 a 50 años para
participar como
voluntarios en una
entrevista grupal sobre

LOS SIGNIFICADOS DE LA
VIOLENCIA ESCOLAR EN LA
CONSTRUCCIÓN DE LA
MASCULINIDAD

Para mayor información
geovanicruzv@gmail.com