

CONTROL MASCULINO SOBRE LAS RELACIONES AFECTIVAS Y AMOROSAS DE ESTUDIANTES EN INSTITUCIONES ESCOLARES

JOSÉ ADRIANO BARBOSA*

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

DANIEL SOLÍS**

Universidad Autónoma de San Luis Potosí



*adrianobc90@gmail.com ORCID: 0009-0000-5981-3303

**daniel.solis@uaslp.mx ORCID: 0000-0003-2215-4417

Artículo de investigación recibido: 11 de septiembre de 2022. Aprobado: 7 de septiembre de 2023.

Cómo citar este artículo:

Barbosa, José y Daniel Solís. 2025. "Control masculino sobre las relaciones afectivas y amorosas de estudiantes en instituciones escolares". *Maguaré* 39, 2: 55-84. DOI: <https://doi.org/10.15446/mag.v39n2.120831>

RESUMEN

En este artículo presentamos un análisis de prácticas y discursos de control masculino sobre las relaciones afectivas y amorosas de estudiantes de primaria en dos instituciones escolares rurales multigrado, en Colombia y México. Metodológicamente implementamos, con perspectiva de género, una estrategia etnográfica en la escuela que privilegió la observación participante, y entrevistas grupales e individuales con miembros de cada comunidad educativa. Encontramos prácticas y formas de control constitutivas de una organización masculina imbricada en la organización escolar, que excluye las relaciones y experiencias afectivas y amorosas entre estudiantes, así como la validez de sus sensaciones, emociones y deseos, e impone una idea del deber ser para niños y niñas. Dicha organización instituye una mirada patriarcal-adultocéntrica y desconoce las experiencias afectivas, amorosas, corporales y sexuales que las y los estudiantes manifiestan en su cotidianidad y en los espacios escolares.

Palabras clave: control masculino, educación, género, institución escolar, relación afectiva.

MASCULINE CONTROL OVER STUDENTS' AFFECTIVE AND ROMANTIC RELATIONSHIPS IN SCHOOL INSTITUTIONS

ABSTRACT

This article analyzes practices and discourses of masculine control over the affective and romantic relationships of primary school students in two multigrade rural schools in Colombia and Mexico. Methodologically, we adopted a school-based ethnographic approach informed by a gender perspective, prioritizing participant observation alongside group and individual interviews with members of each educational community. Our findings reveal forms of control that constitute a masculinized order embedded within the school structure—an order that excludes students' affective and romantic experiences, delegitimizes their emotions, sensitivity, and desires, and imposes normative ideals of gendered behavior on both girls and boys. This institutionalized order reinforces a patriarchal and adult-centric gaze that systematically overlooks the affective, bodily, and sexual experiences expressed by students in their everyday lives and within school spaces.

Keywords: affective relationship, education, gender, masculine control, school institution.

INTRODUCCIÓN¹

En este artículo analizamos prácticas y discursos masculinos de control de las relaciones afectivas y amorosas de estudiantes en dos escuelas rurales multigrado, una localizada en Boyacá, Colombia, y otra en San Luis Potosí, México. Dichas prácticas se fundamentan en una división jerárquica escolar en donde la figura adultocéntrica docente, apoyada por los estudiantes varones, censura alusiones a las relaciones afectivas y amorosas de estudiantes, mientras, por otro lado, los espacios escolares sirven para socializar un modelo corporal de las niñas que les impone estereotipos sobre su sexualidad. Metodológicamente, para llevar a cabo la investigación usamos estrategias de trabajo de campo de perfil etnográfico.

Entendemos la escuela como un espacio social, cuya dinámica está orientada no solo por la norma institucional, sino también por condicionamientos simbólicos de poder elaborados históricamente. En nuestra exposición presentamos un marco teórico que se centra en el enfoque de género y enfatiza la perspectiva de las masculinidades y su entronque con educación y escuela; luego exponemos sucintamente el diseño metodológico, cuya categoría de análisis principal es la corporalidad, expresada en la afectividad y en el amor, que, a su vez, se hacen patentes en procesos y espacios de la escuela; posteriormente avanzamos en el análisis y discusión de las formas de control masculino de las relaciones afectivas y amorosas de estudiantes en los dos contextos mencionados; en un título final consignamos las conclusiones relacionadas.

MASCULINIDADES Y ESCUELA

En este breve apartado teórico abordamos elementos de las masculinidades, teoría constitutiva de nuestra comprensión de la escuela, y la relación que se establece entre las masculinidades y el campo de la educación. En cada eje, un factor de contraste es el desarrollo de dinámicas escolares cotidianas propias de los contextos específicos. Las dinámicas cotidianas

1 Este artículo se deriva de la investigación “Masculinidades y educación rural multigrado en Boyacá, Colombia, y San Luis Potosí, México”, doctorado en Estudios Latinoamericanos, área de Territorio, Sociedad y Cultura de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, con el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt).

de las instituciones educativas incluyen relaciones pedagógicas de género que orientan, explícita e implícitamente, los contenidos escolares y las formas de actuar y pensar los direccionamientos de las masculinidades (Solís y Martínez 2018). De tal manera, en el espacio educativo los agentes escolares tejen interpretaciones sobre las masculinidades y, de acuerdo con esto, interactúan entre sí.

En consecuencia, los varones se relacionan a través de procesos de jerarquización mutua y con respecto a las estudiantes mujeres, de modo que intercalan atributos de sexo, edad, desempeño académico, desempeño deportivo, clase y estatus social. De esta forma, se extiende una organización masculina que socializa, de manera hegemónica, interpretaciones y conductas éticas sobre el deber ser de niñas, niños y jóvenes y, al mismo tiempo, exige a los estudiantes hombres pruebas constantes mediante las cuales demuestren a la comunidad educativa su masculinidad. Apoyados en la propuesta teórica de Rita Segato (2016), entendemos las masculinidades como formas de ser hombre, desarrollar y desarrollarse en marcos performativos de prueba constante por sus pares.

Esta prueba se enmarca en un modelo de masculinidad hegemónica (Connell 1995; 2001) y, en contraste con el accionar performativo de los varones, propicia una organización jerárquica dinámica y diversa que busca consolidar formas de capital a favor de los hombres. La muestra de tipos de masculinidad también implica un ejercicio de poder, por cuanto estructura relaciones de dominación y subordinación (Menjívar 2001) en las cuales los vínculos afectivos y amorosos son nulos. El elemento de poder en las relaciones implica una masculinidad hegemónica en el horizonte. Según Michael Kimmel (1997), la imagen de masculinidad es aquella de los hombres que detentan el poder.

Para los hombres es un deber alcanzar la masculinidad y, para lograrlo, asumen el mandato de masculinidad. Segato (2003) indica, en esta dirección, que este mandato reclama la generación de las condiciones necesarias para levantar una estructura de género jerárquica. Los mandatos de masculinidad van a constituir e instituir el patriarcado, entendido como la norma que mantiene un orden político de relaciones entre posiciones jerárquicas de género (Segato 2003). Dicho orden opera en niveles simbólicos y prácticos que activan mecanismos de control, debido a que las masculinidades se configuran en y mediante la norma patriarcal y promueven no solo la subordinación y violencia sobre los cuerpos de las mujeres o de lo que

se considera femenino, sino también sobre la corporalidad de los hombres o de lo considerado masculino.

El patriarcado es un orden que domina y violenta a los hombres para que estos dominen y violenten a las mujeres. Es decir, las relaciones de género se mantienen porque existe un orden político que domina en un eje vertical, de los hombres sobre las mujeres, y en un eje horizontal, con jerarquización y dominación entre hombres (Segato 2003). El cruce entre la jerarquía vertical y la horizontal produce el orden patriarcal. La masculinidad, entonces, se conforma cotidianamente en actos comunes, como los del amor y la afectividad. Apelando a Judith Butler (2002), estos actos equivalen a performances que materializan en el cuerpo el binomio de dominio-subordinación.

Butler (2002) ilustra la performatividad como interpretaciones paródicas del género dominante en el espacio público y construcciones que se imponen a los cuerpos. Esta operatividad del patriarcado sustenta estereotipos, entendidos como patrones asignados a colectivos sociales específicos (Vallejo y Miranda 2021). De acuerdo con esto, y con lo que formula la teoría feminista y de género, el patriarcado, como orden político, opera en todo el espacio social amplio y, por tanto, también en espacios particulares, como los de las escuelas. El patriarcado ordena y condiciona el espacio escolar, así como su dinámica, sus relaciones y las prácticas de los agentes escolares.

Ahora bien, el patriarcado, y su correspondiente masculinidad hegemónica, al tiempo que instituye un orden de poder que jerarquiza las relaciones de género, es también un sistema de comunicación (Segato 2003). Al respecto, circunscrito al espacio educativo, Basil Bernstein (1998) propone entender el control escolar como un mecanismo para establecer las formas legítimas de comunicación basadas en categorías que denotan formas de poder. Si bien poder y control tienen niveles y distinciones analíticas diferentes, se imbrican en el plano empírico de la práctica pedagógica escolar. Lo que detallamos en este artículo explora un nivel de poder que relaciona las formas de interacción entre masculinidades y currículo escolar, con especial atención a las maneras de comunicar y presentar las relaciones afectivas y amorosas de estudiantes.

De esta forma, en el contexto educativo, la masculinidad se elabora como mecanismo de control que comunica a los agentes escolares el deber ser de las relaciones de género patriarcales. Así, el control patriarcal adquiere eficacia y se ejecuta como una forma de comunicación pedagógica

que legitima la anulación de las relaciones afectivas y amorosas de las y los estudiantes. Relacionado con lo anterior, entendemos el amor como una experiencia emocional y corporal de matices, de acuerdo con los contextos socioculturales (Rodríguez y Rodríguez 2013). Por su lado, bell hooks (2021) redefine el amor –y podemos extender su sentido a las afectividades– dentro del patriarcado capitalista como de carácter imperial y supremacista blanco. La autora cuestiona las bases cognitivas binarias en las que se gesta históricamente el patriarcado, es decir, una forma epistemológica que segmenta discretamente la razón del cuerpo y la racionalidad de las emociones, dimensiones todas que son vertebrales en el conocimiento académico y escolar (Connell 1995; Seidler 2006).

Los hombres, al obedecer y asumir los mandatos de masculinidad, rechazan y anulan emociones, entre ellas, el amor. El mandato de masculinidad se orienta a la anulación de toda posibilidad de vinculación, cohesión y solidaridad entre ellos y con su entorno, con el resto de las personas, principalmente con las mujeres. En oposición, para hooks (2001) el amor es una práctica que articula a la persona con ella misma y con su alrededor, con otras personas, a la vez que integra el respeto, el cuidado y la confianza. Es decir, a diferencia de la responsabilidad en actividades de cuidado que a veces procuran los hombres –que resulta instrumental para instaurar su dominio–, el amor vincula, asocia y conecta.

El vínculo afectivo y amoroso completa a las personas y las conecta con el mundo, con el resto de las criaturas (humanas y no humanas). Al respecto, hooks (2001) recupera una política feminista en la que se integran los cuidados que procuran las mujeres: la madre a los hijos, es decir, el amor como posibilidad para los hombres de reconfigurarse y erigir otras masculinidades no patriarcales. De acuerdo con lo que hemos expuesto, la escuela es el espacio especializado en producir, reproducir, transmitir e inculcar en las nuevas generaciones de manera sistemática, por un largo periodo de tiempo, conocimientos científicos y un marco ético político fincado en la democracia liberal, aunque también imbrica otros conocimientos y prácticas éticas.

Esto significa que la escuela no es un espacio desarticulado de su contexto sociohistórico, pues está condicionada por procesos amplios que la rodean. Sin embargo, mantiene cierta autonomía relativa. En otras palabras, en el desenvolvimiento formal institucional de la escuela se integran lineamientos normativos socioculturales y éticos no formales

o, al menos, no contemplados por el currículo formal. De tal suerte, las prácticas y relaciones de género que predominan en la sociedad se asientan en las inmediaciones de los espacios escolares.

Siguiendo nuestro argumento teórico, las relaciones de género y su imbricación con las prácticas educativas cobran materialidad en los cuerpos. Las prácticas corporales, o la corporalidad, son la materialidad de las normas sociales. Esto, en la escuela, se refiere a los procesos y relaciones que implican la incorporación del currículo, pero también de los mandatos de género. Los mandatos de masculinidad obligan a los hombres a apropiarse de los cuerpos de las mujeres o de lo que se define femenino, mientras que simultáneamente la normativa formal escolar manda disciplinar los cuerpos según lineamientos que empatan con los de género. En todo ello, la escuela opera como un espacio saturado e intrincado de procesos, relaciones y prácticas especializadas que se tejen en líneas diversas.

La escuela inculca conocimientos científicos y una ética liberal y al mismo tiempo es un espacio de interfaces e imbricaciones estructurales, en y con las cuales los diferentes agentes escolares, colectivos e individuales, entran en interacción. La práctica de la comunidad educativa socializa y ejecuta diversos mecanismos de control que buscan imponer una manera legítima y legitimada de su proceder. Así, de manera sucinta, podemos decir que la escuela se hace corporalidad y, simultáneamente, la corporalidad hace la escuela. En estas interacciones, la dimensión sensitiva, en particular los afectos y el amor, es fundamental para decidir la orientación de una dinámica escolar de exclusión o de inclusión. Con este posicionamiento teórico, presentamos a continuación detalles relacionados con el procedimiento metodológico surtido en el proceso investigativo, que nos permitió generar un análisis del control masculino sobre las relaciones afectivas y amorosas de estudiantes en dos escuelas rurales multigrado.

METODOLOGÍA

En este apartado, que presenta la metodología utilizada, incluimos criterios investigativos y de procedimiento, así como una contextualización de las comunidades educativas a las que nos acercamos. Fundamentamos el proceso de investigación en una perspectiva etnográfica (Guber 2001; Goetz y LeCompte 1984; Rockwell 2009), con un enfoque histórico de los procesos escolares (Connell 1997). La etnografía es un método cuya principal mediación para registrar la realidad social es el cuerpo.

Escuchar y observar, conversar y mirar, incluso escribir, son prácticas corporales que el investigador o la investigadora implementan en campo para registrar su entorno en su diario de campo.

Este proceso es parte de una experiencia individual situada, es decir, generada en interacción y acompañada por las personas con quienes el investigador o investigadora se vincula en campo. La etnografía conforma una práctica encarnada de investigación (Wacquant 2005) que permite a la persona investigadora percibir y percibirse reflexivamente, tanto respecto a los condicionamientos que le impone el campo científico como en su práctica de investigación en el territorio de indagación (Bourdieu y Wacquant 2005; Guber 2001). Aunado a esto, investigar en y con la escuela en su trayectoria histórica aumenta las posibilidades de registrar mediante la mirada y escucha las transformaciones y los condicionamientos que han permitido que la escuela opere de determinada forma.

Así, la escuela no solo produce conocimientos, sino que los reproduce y los transforma. Atendiendo al interés por las relaciones afectivas y amorosas de estudiantes desde una perspectiva de género, optamos por la observación sistemática del contexto educativo cotidiano. De esta manera, siguiendo a Rosana Guber (2001), la principal unidad de estudio fue el centro escolar, como espacio físico que propicia encuentros en y de la comunidad educativa. En el centro escolar, considerado a manera de heterotopía (Foucault 2010), identificamos como unidades específicas de estudio el cuerpo y la simbología de lo que se plasma o escribe en los muros de la escuela, ambas circunscritas a las relaciones e interacciones entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes.

Estas relaciones e interacciones están mediadas por la corporalidad; es decir, por la cualidad de los cuerpos para articular estructuras sociales y cognitivas (Bourdieu y Wacquant 2005). También respecto de los cuerpos, la comunidad educativa se relaciona con el espacio escolar; por esto consideramos la simbólica de los muros escolares que incluye mensajes escritos por estudiantes y carteleros que se muestran en paredes, puertas y otras superficies de la infraestructura de la escuela. Junto con la estrategia metodológica etnográfica, implementamos un enfoque comparativo de las escuelas situadas en geopolíticas nacionales diferentes que, sin embargo, comparten procesos y estructuras educativas.

La opción de dos escuelas rurales multigrado surge de nuestro interés por buscar comprensiones más generales de los procesos educativos desde

una perspectiva de género y, en particular, atendiendo a las masculinidades (Connell 1997), un campo de investigación que no se ha consolidado y, sin embargo, es relevante en la vida cotidiana escolar. Surge también, en nuestro posicionamiento desde Latinoamérica, un cuestionamiento por posibilidades de diálogo y contraste entre las definiciones de masculinidad de diferentes instituciones educativas. Para esto, consideramos que los sistemas educativos de los Estados obedecen a criterios de política educativa globales, como la atención a los derechos humanos y a la construcción de ciudadanía, pero que, llevados a prácticas educativas contextualizadas, enuncian particularidades y novedades.

Los contextos, a su vez, son resultado de procesos históricos locales e institucionales. La investigación comparativa con perspectiva latinoamericana permite indicar tránsitos, relaciones e instituciones, en un contexto amplio de alcance geopolítico que rebasa las fronteras interiores de los Estados latinoamericanos. Consecuentemente, el presente estudio comparativo pone en diálogo definición y prácticas de masculinidad en instituciones educativas que ejecutan un patriarcado transnacional, residente en América Latina. Los sistemas educativos, particularmente las escuelas dirigidas por el Estado, están condicionados por políticas públicas globales, como los estándares de calidad y cobertura, y por rasgos locales específicos, como la cultura y el territorio.

En esta línea de pensamiento, las definiciones institucionales de masculinidad de dos escuelas ofrecen contrastes, puntos de encuentro y otro número de indicios para la comprensión de la operatividad de un mandato de masculinidad en diferentes contextos educativos. Como resultado, el enfoque en las masculinidades orientó el proceso investigativo hacia las dinámicas escolares cotidianas, los regímenes de género y las adaptaciones o interpelaciones de instituciones educativas rurales de distintos países a un modelo de masculinidad hegemónica.

Sobre la delimitación de los contextos, Juárez (2016; 2019) perfila el estado de San Luis Potosí, México, como uno de los estados con mayores índices de escuelas primarias rurales con la particularidad de que implementan un sistema multigrado, y el departamento de Boyacá, Colombia, que Cataño (2015) cataloga como el más rural del país. Adicionalmente, sobre ruralidad, Rivera-González (2019) y Sánchez (2016) indican que las configuraciones rurales que se relacionan de formas diversas con centros urbanos dan paso a nuevas ruralidades con movilidades intensas y la

estructuración de dinámicas de permanencia en el sector rural, mientras se sostienen vínculos con formas de economía neoliberales e industriales.

Con estos parámetros, surgieron como lugares de interés la zona centro de San Luis Potosí, principalmente aquellos municipios que tienen dinámicas de contacto e intercambio con la ciudad capital del estado, y el departamento de Boyacá, en el centro-oriente colombiano, especialmente provincias rurales con estrechas relaciones sociales y económicas con la provincia centro, en donde se ubica Tunja, la capital del departamento, como lo señalan los estudios de Arias y Antosová (2015) y Reina-Aranza y Rubio (2016). Dirigimos la atención al municipio de Zaragoza, en la zona centro de San Luis Potosí, y al municipio de Sutamarchán, en la provincia Ricaurte en Boyacá, porque son territorios con una tradición rural significativa, como lo constatan los trabajos de Schmelkes y Águila (2019) y de Cáceres, Agudelo y Tejedor (2018). Son unidades territoriales reconocidas, además, por procesos de vinculación socioeconómica con centros urbanos, localizadas en zonas con índices relevantes de instituciones educativas rurales multigrado.

El sistema multigrado, en términos de estrategia y metodología, tiene entre sus rasgos más relevantes la configuración de aulas de educación formal oficial en donde en un solo salón de clase asisten simultáneamente estudiantes de diferentes grados. Generalmente, tanto en Colombia como en México, la opción multigrado da preponderancia al nivel formativo de básica primaria, en contextos distantes de centros urbanos. De esta forma, la población mayoritaria de estudiantes que pertenece a escuelas rurales de este tipo tiene edades entre los 5 y 13 años, como pasa con las y los estudiantes cuya información se relaciona en este documento. Para acceder a la información en los contextos y con las personas participantes, diseñamos y aplicamos guías abiertas de observación de interacciones entre los y las estudiantes en las unidades mencionadas. Dichas guías las implementamos durante el contacto sostenido por diez meses en cada escuela rural seleccionada en Colombia y México, de 2021 y 2023.

Este proceso nos permitió hacer una lectura de las dinámicas cotidianas de los contextos y de la simbólica espacial, en particular aquella que se escribe en los muros que hacen parte de la infraestructura de la escuela. Nuestra mirada y escucha se enfocó en aspectos de control sobre los cuerpos en las unidades de estudio y de análisis, que emanaban del mandato de masculinidad y de la organización escolar formal. Esto

implicó, también, obtener información respecto a las maneras en que los y las estudiantes se relacionan en términos afectivos. Especialmente, buscamos incursionar en espacios en los cuales estudiantes llevaban a cabo interacciones menos vigiladas o estructuradas por la institución que presentaban mayor relación con la normativa patriarcal, como en el patio escolar y el uso de los muros escolares.

Diseñamos guías de entrevistas tanto individuales como colectivas con estudiantes, miembros de su familia, maestras y maestros para recuperar discursos respecto a las formas de masculinidad. De las dos escuelas rurales participaron cuatro maestras y dos maestros a cargo de aulas multigrado que abarcan formación básica primaria. Su edad está entre 35 y 55 años. Para la selección de testimonios y registro de observaciones incluidos en el análisis, nos guiamos por el criterio de abundancia semántica, es decir, consolidamos un marco de información y análisis de acuerdo con los temas más recurrentes obtenidos de las guías de observación y de las entrevistas.

Cabe señalar que mantenemos anónimos los nombres de las instituciones y los participantes de acuerdo con lineamientos de ética investigativa y con el consentimiento informado otorgado por integrantes de las comunidades educativas vinculadas. El desarrollo sistemático del procedimiento mencionado, antecedido por criterios de corte teórico y metodológico, nos permitió consolidar un cuerpo de análisis que señala información sobre prácticas y discursos de control masculino sobre las relaciones afectivas y amorosas de estudiantes en dos instituciones primarias rurales seleccionadas en Boyacá y San Luis Potosí. Dicha información se presenta en el título siguiente.

DOCENTES, ESTUDIANTES, HETEROTOPÍA Y MASCULINIDAD. AMOR, AFECTIVIDAD Y CORPORALIDAD

Presentamos enseguida un análisis de las formas en que las y los docentes socializan un orden masculino eminentemente adultocéntrico, patriarcal y heterosexual y registramos las maneras en que maestras, maestros y estudiantes varones buscan controlar las relaciones afectivas y amorosas de y entre estudiantes y sus experiencias corporales, derivadas de un mandato de masculinidad operativo en las instituciones educativas. También abordamos las formas de utilizar los espacios escolares para socializar ideas sobre el cuerpo de las niñas y su experiencia sexual

derivada. La heterotopía escolar también muestra configuraciones de otros espacios, en los que se manifiesta la experiencia afectiva y amorosa de estudiantes.

Las dinámicas e interacciones cotidianas en el contexto educativo de la escuela rural multigrado, en la zona centro de San Luis Potosí, se tejen guiadas por una jerarquía docente reconocida por personas participantes de la comunidad educativa. Al respecto dice una madre de familia de este contexto, con una hija y un hijo que están cursando dos grados diferentes y comparten el aula multigrado:

Son maestros que nosotros vemos como por encima... ¿Por qué? Porque tiene más educación, está más estudiado que uno. Uno aquí en el rancho pues, ¡ay! así se rebana, pero ya con un maestro es diferente, porque la educación es más, más arriba que uno. Entonces dices: lo primero es saludar. Y ella no saluda. Ahí como que topamos con ella y decimos “bueno, ¿qué pasó?”. (Entrevista 7)

Así, esta madre, percibe y ubica la figura docente en un nivel superior de la jerarquía escolar, dado que ostenta un capital cultural mayor otorgado por el nivel educativo. Al mismo tiempo, la madre de familia encomia la figura del maestro varón, mientras problematiza la actitud de la docente mujer. La maestra no tiene, en su percepción, comportamientos que den cuenta del capital cultural que se ostenta al ser docente y que se manifiesta en la muestra de modales. Esta misma madre, ante una licencia de maternidad dada a la maestra, expresa lo siguiente:

Nosotros malamente no queremos que regrese. Sentimos –bueno, yo siento–, desde que llegó el maestro. A mí me gustó mucho su forma de ser, su forma de tratar a los niños, yo le preguntaba a mi niña cómo las trata, cómo les habla, ¿les habla mal?... le digo, ¿cómo te trata el maestro? Y nos enseña, que no nos anda regañando. (Entrevista 7)

La preferencia por el maestro varón proviene de situaciones derivadas de la maternidad de la maestra. La interrupción de las clases por sus licencias de maternidad y el contraste con el maestro varón –quien, además de asistir sostenidamente a la escuela, trata a las y los estudiantes sin regaños– hacen que la figura docente masculina tenga mayor prestigio y estatus que la de la docente mujer, que tiene a su cargo el cuidado propio durante el estado de embarazo y el cuidado de otras hijas e hijos. Otra madre de familia

en zona rural de San Luis Potosí, con una hija en grado segundo, resume este posicionamiento diciendo: “que ya no vengan maestras, que vengan maestros y a ver si no viene embarazado” (Entrevista 8).

La jerarquización y aprobación de la figura del maestro varón se produce también con el reconocimiento de que la diferencia se sustenta en el hecho de ser mujer. En este sentido, dice una madre de familia de zona rural de San Luis Potosí: “nosotros queremos maestro porque sabemos que no se va a ir de incapacidad de nada. Yo soy mujer y soy mamá y comprendo la maestra en su situación que se tiene que ir” (Entrevista 7). Por su parte, las y los estudiantes asumen también su posición en una jerarquía masculina en la que el maestro varón ostenta un estatus y un nivel privilegio. Dicho estatus se basa no solo en el capital cultural, en su condición de género, sino también en su posición generacional que lo equipara con otras figuras de autoridad, como la de los padres.

Sobre esto, revela un estudiante varón la subordinación a las figuras adultas, al decir que “las reglas son importantes para hacerle caso a lo que diga la mamá, lo que diga el maestro. A los padres, a los abuelos” (Diario de campo 6). Este enunciado lo produce el estudiante en medio de una sesión de clase en donde hablan sobre las reglas, las normas y sus funciones en la sociedad. El estudiante asume así la subordinación ante figuras de autoridad adulta, entre las cuales sobresale la madre y el maestro. Con interpretaciones de este tipo, la jerarquización que se construye sobre atributos de masculinidad en la escuela simboliza la autoridad docente. El ser docente y varón incrementan dicha autoridad y aceptación ante la comunidad educativa de la escuela rural multigrado de la zona centro de San Luis Potosí.

En la escuela rural de la provincia Ricaurte, la interpretación de la figura de autoridad docente, adulta y masculina asume que el maestro controla e impone orden a través de diferentes estrategias, incluida la del regaño. Los mismos estudiantes reconocen la sanción del docente. Uno alude a las palabras del docente: “yo los regaño a todos, porque soy el maestro” (Diario de campo 5). Las formas en que los docentes implícitamente imponen una visión masculina son múltiples. Por ejemplo, el 5 de abril de 2022, el maestro de aula organiza su clase para ver un video de un episodio de la serie de televisión *El Chavo del Ocho*. El video es un episodio en el aula de clase en donde el papel del maestro Jirafales y sus estudiantes representa una clase cotidiana. El episodio produce

risas en los estudiantes, especialmente cuando el maestro Jirafales recibe a las estudiantes diciéndoles “buenos días linda”, y hace lo mismo con don Ramón, cuando ingresa al salón (Diario de campo 5). Decirle linda o implicar el femenino para un varón es un motivo de burla y risa para las y los estudiantes. También produjo risas, en la escuela de San Luis Potosí, cuando alguien llamó maestra al maestro (Diario de campo 6). En otra clase, la pregunta de un estudiante al docente propicia el siguiente diálogo:

Estudiante A: Maestra, ¿qué es trana?

Estudiante B: ¡Dijiste maestra!

Estudiante A: No es cierto, dije maestro.

Estudiante B: ¡Dijiste maestra! (Diario de campo 6)

Esta comunicación produce risas y silbidos de las y los estudiantes. Lo que subyace en la hilaridad al usar femeninos cuando se refiere a un varón es un constructo de género en el que un modelo de masculinidad hegemónica implica ruptura con lo femenino. En esta dirección, dice un estudiante de la escuela rural de Boyacá: “de verdad que no hay nada más feo que le digan a uno nena o niña” (Entrevista 2). Delinear este mapa en las relaciones sociales cotidianas de la escuela se traduce en una interpretación de las y los estudiantes, en donde sostener y mostrar atributos de masculinidad les permite a los niños ocupar un lugar en la jerarquía social de la escuela y apartarse de lo femenino. El modelo de los estudiantes es de autoridad masculina, representada por el docente que tiene a su cargo el control de las normas.

Así lo ilustra el estudiante de la escuela rural de Boyacá que imita al maestro y, por ende, su personaje tiene la potestad de regañar a todos. En el momento en el que lo dice, se pone de pie, señala a sus compañeras y compañeros con el dedo y frunce el ceño (Diario de campo 5). Por su parte, la interpretación de maestras y maestros que hacen las y los estudiantes los ubica en una posición de subordinación, en donde deben acatar normas escolares y desarrollar actividades laborales. Una maestra describe a sus estudiantes con las siguientes palabras:

Los chicos se encuentran entre los 5 y 11 años. Hijos de familias campesinas dedicadas a las labores del campo. Agricultura y ganadería. De estratos económicos uno y dos. Son niños respetuosos, amables y colaboradores que desde muy corta edad aprenden

los oficios del campo. Además, son curiosos, les gusta participar de actividades deportivas y recreativas, les llama la atención el uso de la tecnología. (Entrevista 1)

La intervención de la maestra remite a la funcionalidad de los niños en el desarrollo de actividades laborales y actividades de la escuela y adicionalmente delata una censura del lenguaje, ya que omite el uso del femenino. La maestra engloba al grupo estudiantil con la palabra niños y, luego de esto, opta por el uso masculino de adjetivos. Los niños son respetuosos, amables y colaboradores, características que señalan un acuerdo en las normas sociales y de los contextos que los niños cumplen. En términos socioeconómicos, los niños se encuentran ubicados en estratos de niveles iniciales y en un sector rural.

La imagen estudiantil que tiene la maestra, de acuerdo con lo señalado en la entrevista 1, incluye atributos masculinos aceptados en el contexto educativo, como lo es el protagonizar actividades deportivas y recreativas. Estas actividades expresan el dominio masculino, al ser visibilizadas en el patio de juego por agrupaciones conformadas exclusivamente por varones, tanto en la escuela rural multigrado de San Luis Potosí como en la de Boyacá. La segregación de la niña en el territorio escolar coincide con su ausencia en el lenguaje docente y con la anulación de características asociadas a la afectividad, la sexualidad y el amor. Cuando estos temas surgen en el contexto escolar, reciben una reacción de maestras y maestros que busca la censura, la anulación y la atomización de los vínculos.

Adicionalmente, lo que se explicita en la normatividad de la escuela de Boyacá habla de los cuerpos de las y los estudiantes y de lo que se espera observar en su propuesta estética. Su manual de convivencia dicta que los varones asistir con uniforme completo, cabello corto y pantalón de corte clásico, mientras las niñas deben llevar el cabello limpio y bien peinado, sin colorantes ni cortes inusuales. La falda que usan las niñas debe ir a la altura de la rodilla. En ambos casos deben tener las uñas limpias y bien arregladas, con la adición para las niñas que deben tenerlas pintadas de color natural.

El uso de uniformes y su manera de visibilizar una estética corporal es una forma de control sobre el cuerpo de las y los estudiantes en el espacio escolar. El modelo que promueve la propuesta estética del uniforme

es binario y asigna a niñas y niños, según una posibilidad corporal limitada, su condición de sexo y género. El cabello largo, el uso de falda y las uñas pintadas son indicativos de la asignación a lo femenino. El mandato de masculinidad debe llevar al niño a una ruptura con esta estética. Una conversación entre un estudiante y una vecina de su vereda ilustra cómo el acercarse a una estética que se cataloga femenina implica para el varón un juicio estereotipado sobre su configuración de género:

Vecina de la vereda: los hombres no usan zarcillos.

Estudiante: ¡Claro que sí! Negros y con cruces.

Vecina de la vereda: Pero se vuelven maricas, como el hijo de doña

x. El hijo de doña x es marica. (Diario de campo 4)

A manera de contraste, en la práctica pedagógica en la escuela rural multigrado de San Luis Potosí, las respuestas de un estudiante varón exteriorizan su visión instrumental de lo que implica el cuerpo y su cuidado:

Maestro: ¿Cómo cuido mi cuerpo?

Estudiante: Pues cuidándolo, maestro.

Maestro: ¿Cuál es el cuerpo?

Estudiante: Pues en donde me vacunaron. (Diario de campo 6)

La relación que manifiesta el estudiante vincula su cuerpo con la experiencia física reciente del proceso de vacunación contra el Covid-19. Las respuestas del estudiante detonan otras intervenciones de estudiantes que dicen qué día los vacunaron o cuándo van a tener su vacuna. En sus respuestas el maestro afirma que para cuidar el cuerpo hay que vacunarse y bañarse todos los días. De esta forma, lo que se presenta en el aula de clase de esta escuela rural de San Luis Potosí socializa prácticas de higiene con los deberes de cuidado del cuerpo sin aludir a otras posibilidades de cuidado o experiencias corporales.

La limitación de una propuesta estética para niños y niñas afina visiones estereotipadas sobre el cuerpo y la sexualidad. Acompañando esta mirada, la elección y uso de ciertas prendas de vestir que no se acoplen con lo que se resume en los uniformes escolares propicia discursos de control sobre las y los estudiantes. Una ocasión en la que las y los estudiantes tenían permitido llevar ropa diferente a su habitual uniforme, una maestra dice, al ver a una niña usar su opción de vestuario: “es lo que

está buscando y a ella le gusta” (Diario de campo 2). Esta expresión surge como sentencia sobre la ropa que usaba una estudiante y justificación de la reacción en sus compañeros varones. La maestra justifica las miradas y carga la responsabilidad de estas sobre la estudiante.

Según la maestra, es la estudiante quien se pone en situaciones de agresión. El extremo es tal que indica un gusto de la estudiante por verse en situaciones de acoso. Esta sentencia emitida por la maestra arroja a la estudiante a puntos tan extremos que valida las violencias y acoso de los hombres sobre las niñas y las mujeres. El enunciado fue pronunciado por la maestra frente a sus colegas y no hubo ningún tipo de respuesta de su parte. La propuesta corporal y estética de la estudiante representó una afrenta a los controles que, en este acápite, se satisfacen cuando las y los estudiantes llevan un uniforme escolar. Así, sobre el cuerpo, y de acuerdo con las percepciones de maestras y maestros, hay una forma correcta de verse y presentarse físicamente en la institución educativa. Como contraste, también hay formas incorrectas del cuerpo y su propuesta estética en la escuela.

Un maestro de la escuela de Boyacá expresa su percepción de la propuesta estética alternativa de un estudiante varón: “siempre lo confundo. Es que los papás son iguales, son raros. Además, todavía no tiene uniforme. Así peor, se pierde, se confunde con las niñas” (Entrevista 4). El propósito de diferenciación sexual que se visibiliza con el uso de uniformes de niñas y varones entra en conflicto con un estudiante varón de primero de primaria que tiene el cabello largo y no usa uniforme. El maestro lo cataloga de raro, igual que sus padres. Para el maestro, el llevar el cabello largo es un rasgo físico de las niñas. El estudiante irrumpe en un contexto en donde los modelos corporales están delimitados y asignados a niñas y niños.

Incorporada como base epistemológica en el docente, la organización masculina vigila que la mirada adulta se aplique. Esta vigilancia se traslada también a la sucursal, al corporativo, de acuerdo con Segato, de grupos masculinos de estudiantes. De manera reiterada, con un tono de voz elevado, un estudiante varón, de 7 años de edad, dice: “¡Las niñas están mandando cartas de amor!” (Diario de campo 7). Esta denuncia se dirige al maestro y, por la presencia y alcance de la voz, a las y los demás estudiantes. La denuncia recuerda que esto contraviene una norma tácita. También el manual de convivencia de la escuela rural de Boyacá anuncia

que los estudiantes deben actuar respetando siempre la moral y las buenas costumbres. En todo el texto del manual de convivencia se repiten palabras como moral, valores y decoro. La censura de las relaciones afectivas obedece la interpretación del maestro, ya que estas no encajan en la moral, las buenas costumbres, el decoro y los valores institucionales.

La experiencia afectiva y amorosa, según el control masculino de estudiantes varones y maestros, pertenece al ámbito privado y es privilegio de hombres en edades más adelantadas. Denunciar a las niñas que envían cartas de amor y hacerlo en voz alta y ante toda el aula multigrado censura la irrupción de una niña en espacios de dominio masculino, como lo son el aula de clase o el patio de juegos. Las relaciones afectivas y amorosas en la escuela rural multigrado se construyen al margen de mandatos de silencio, complicidades masculinas y estereotipos sobre las niñas y niños. Mediante la figura de autoridad docente se profieren sentencias como: “usted está demasiado chico para tener novia” (Diario de campo 5).

Sin embargo, en el panorama ecológico y heterotópico de la escuela (Azamar 2011), la relación amorosa-afectiva de noviazgo entre estudiantes está presente en sus dinámicas sociales. Por ende, recibe regulación insistente: “a la escuela se viene a aprender, no a jugar a los novios o a los enamorados. Eso se deja para los estudiantes mayores” (Entrevista 4). Esta afirmación de un maestro contiene elementos de una masculinidad hegemónica adultocéntrica. En un primer momento, la institucionalización y defensa de la escuela como un espacio de regulación y dominación adulta. Una de las funciones de la escuela es desconocer la experiencia afectiva y amorosa de los estudiantes. A la escuela solo se va a aprender un determinado número de contenidos académicos.

En un segundo momento, la práctica pedagógica de la maestra o el maestro acentúa el atributo generacional y de edad como un elemento para organizar la corporación masculina y sus beneficios. En la jerarquía masculina escolar, el maestro o maestra representa el modelo hegemónico de masculinidad. En otros niveles y competencias, los estudiantes varones mayores también ocuparán posiciones de autoridad respecto a los menores. Los estudiantes de los grados inferiores en la escuela rural multigrado van a recibir un control que busca regular sus emociones, sensaciones y experiencias corporales. En lo que se verbaliza por parte de niños y niñas se emiten denuncias insistentes: *x* es novio de *y*, a *x* le gusta *y*, *y* le está mandando cartas a un niño de otro curso (Diario de campo 6).

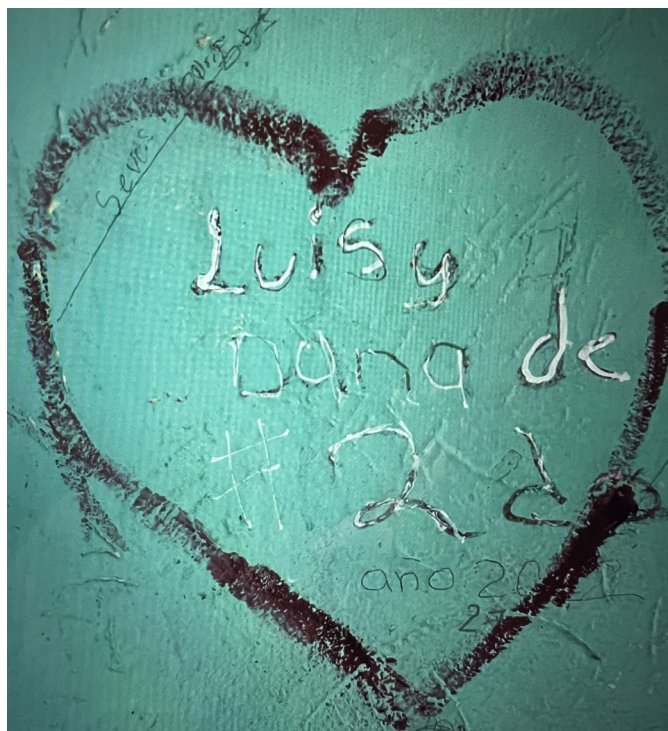
Las denuncias evidencian performatividades relacionadas con los noviazgos y las relaciones afectivas y amorosas entre estudiantes. Cuando quien surge como protagonista de una de estas situaciones es una niña recibe valoraciones por parte de una organización masculina escolar que se orientan a representar estereotipos sobre ser hombre y ser mujer en la escuela. Por ejemplo, una estudiante señala categóricamente sobre una de sus compañeras: “Es una noviera” (Entrevista 6). La carga de esta calificación es negativa. Así, la niña que le envía cartas a otro niño o que manifiesta que le gusta es una noviera. No va a la escuela a aprender, sino a hacer cosas no debidas. A pesar estereotipos de esta índole, la cotidianidad de la escuela está poblada de experiencias de tipo afectivo y amoroso que marcan las performatividades de niñas y niños.

Muestra de esto son los posicionamientos que escuchamos de dos estudiantes de 8 años en la escuela rural de la zona centro de San Luis Potosí. Dice una de ellas, mientras su amiga asiente: “a mi amiga le gusta el mismo niño. Es que está guapo. Y yo también voy a ser su novia. Hoy no vino, pero cuando viene se ve bien. Las dos vamos a ser sus novias” (Entrevista 5). Las dos comparten el gusto por el mismo estudiante y han llegado a un acuerdo para ser sus novias. Como tema de conversación cotidiano, el amor y el gusto por otra persona une a dos niñas que incluso coinciden al decir: “se ve más guapo con la sudadera roja, esa es la que nos gusta” (Entrevista 6).

Estas experiencias narradas con el calor de la emoción contrastan con lo que dice el maestro en el aula sobre las relaciones afectivas y amorosas. En el juego y en la experiencia escolar diaria, la relación sentimental de los estudiantes orienta sus performatividades. Además, las relaciones afectivas vinculantes mantienen una presencia innegable; por ejemplo, ante la pregunta sobre qué es un sentimiento, un estudiante dice: “cuando tu novia te corta te rompen el corazón” (Entrevista 4). El término sentimiento se vincula de manera directa con una relación con alguien más, con una pareja.

Expresiones de los vínculos afectivos aparecen en lugares de la escuela que son visitados principalmente por estudiantes. En el baño de mujeres se pueden ver en puertas y paredes nombres de estudiantes encerrados por un corazón, como se puede observar en la figura 1.

Figura 1. Corazón en baños



Fuente: fotografía tomada por José Adriano Barbosa. Baño de niñas en escuela rural de Boyacá, 2022.

En la figura 1, los nombres adentro del corazón fueron repasados por lo menos tres veces para lograr mayor visibilidad. La representación hecha por estudiantes incluye también el grado en el que están y se alcanzan a discernir los dígitos del año 2022. Estas composiciones textuales ocupan un espacio privado, exclusivo para las estudiantes. Ilustraciones como estas permanecen sin tacha y son formas de ocupar otros espacios del territorio escolar y presentar las relaciones afectivas y emocionales como parte de la experiencia cotidiana de niñas y niños. Otros espacios de escritura de las relaciones afectivas y amorosas entre estudiantes son los muros externos de la institución educativa de la zona centro de San Luis Potosí, principalmente aquel que colinda con un camino veredal y es transitado, principalmente, por los habitantes del sector y no por maestras o maestros. Sobre los renglones de los ladrillos, podemos

ver también nombres de parejas de estudiantes (Diario de campo 7), solo que han sido tachados o rayados para que no se puedan leer, como se puede observar en la esquina inferior izquierda de la figura 2.

Figura 2. Pared externa escuela rural San Luis Potosí

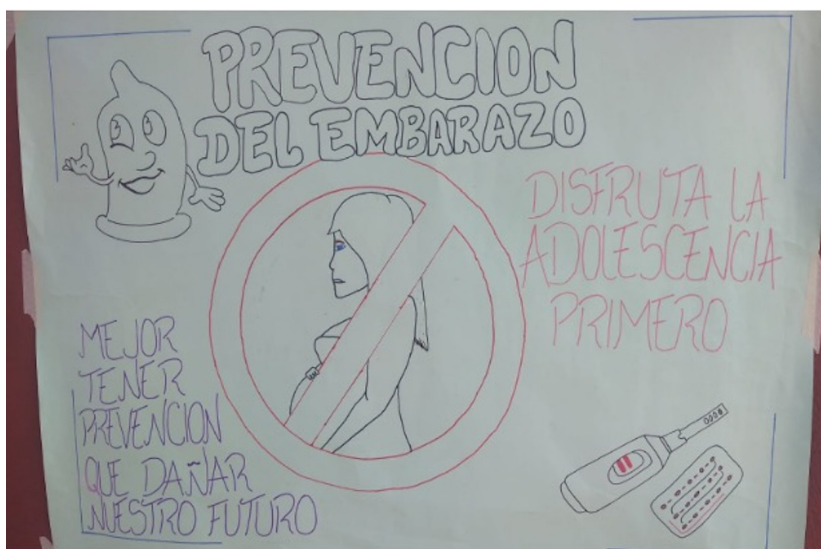


Fuente: fotografía tomada por José Adriano Barbosa, 2022.

De manera particular, en esta misma figura se escribe el nombre de una agrupación llamada *Las divas*. Plasmar este tipo de mensajes y escrituras se diferencia de la socialización de contenidos en la escuela sobre sexualidad y temas diversos en la que se utilizan muros y paredes para dar un mensaje que busca tener mayor legitimidad que aquellas escrituras espontáneas y directas de las estudiantes que hablan de una experiencia afectiva, amorosa y vinculante. El contraste de la práctica educativa en la escuela ofrece estereotipos asociados a las mujeres y a los varones. Cuando se trata el tema de educación sexual, la escuela, esta proyecta una visión de los roles de varones y mujeres, así como estereotipos asociados a sus cuerpos y a la experiencia sexual.

De manera ejemplarizante la escuela socializa experiencia corporal es marcada por la prohibición institucional reforzada mediante carteles puestos en paredes de gran visibilidad en la institución educativa que representan se ilustra una joven embarazada acompañada de símbolos de prohibido, como se puede observar en la figura 3. Este cartel fue una tarea encargada por la maestra para que fuera elaborada por las niñas (Diario de campo 3). El mensaje recae principalmente sobre la niña, joven o adolescente para presentar la experiencia sexual como objeto de restricción, que señala el embarazo como un castigo que no corresponde con la posición generacional en la que están las niñas y adolescentes.

Figura 3. Cartelera en escuela rural de Boyacá, Colombia



Fuente: fotografía tomada por José Adriano Barbosa, 2021. Archivo personal.

Estar en embarazo implica, según el cartel de la figura 3, no disfrutar la adolescencia y dañar el futuro para las niñas. Las ilustraciones que ocupan las paredes de la institución escolar señalan que la responsabilidad del uso de métodos anticonceptivos recae en la mujer. Los carteles y otros materiales visuales sobre los muros escolares muestran figuras femeninas de niñas, condones, pastillas y señales de prohibido de manera repetitiva. En la mirada adulta, el embarazo de la

joven o adolescente es un suceso objeto de reprobación. La repetición de imágenes de métodos anticonceptivos contrasta con la ausencia de la ilustración de figuras masculinas. Esta omisión confirma un mensaje en donde la responsabilidad y el uso de los métodos anticonceptivos recae exclusivamente sobre la mujer.

Esta mirada invisibiliza la responsabilidad y participación de los varones en las situaciones de embarazo. No hay socialización ni mensajes que indiquen reproche del papel del hombre en situaciones de embarazo adolescente. En cambio, la idea que se sostiene sobre los muros de la escuela es de responsabilidad femenina, de transgresión del deber ser de la niña, según una mirada adultocéntrica. De esta forma, se tejen dos líneas: una en la que la mujer recibe el reproche y la amenaza y otra en la que el hombre encuentra permisividad y complicidad en el desarrollo curricular de la institución educativa. Esto configura la participación de un privilegio que hace parte de una masculinidad funcional, construida y comprobada (Segato 2013).

El silencio de maestros, maestras y estudiantes sobre la responsabilidad de los varones en sus prácticas sexuales extiende la complicidad con formas de masculinidad hegemónicas en donde la potencia sexual es un atributo que otorga estatus al varón dentro de la organización masculina. La respuesta y ejercicio de un mandato de masculinidad en la escuela rural multigrado motiva que las interpretaciones sobre la sexualidad se orienten de manera exclusiva a presentar elementos y métodos anticonceptivos para las mujeres. La prevención de embarazo en jóvenes y adolescentes es parte de un programa educativo que reafirma la posición generacional en la que se encuentran las y los estudiantes y se corresponde con el andamiaje de controles de la corporación masculina escolar sobre los cuerpos de niñas y mujeres.

Este abordaje de la educación sexual visualiza una práctica pedagógica de control sobre las prácticas corporales de niñas y adolescentes. La institución educativa también socializa normas cuando decide callar. Cuando se trata de relaciones afectivas o amorosas de estudiantes, se buscan más los silencios que las manifestaciones verbales abiertas. El silencio también educa, corrige y promueve la perpetuidad de los roles que el patriarcado asigna de acuerdo con estructuras de género. El control sobre las relaciones afectivas y amorosas hace parte de la prueba que debe surtir la organización masculina en la escuela para legitimar el dominio masculino sobre las relaciones sociales.

Las escrituras, es decir, las marcas significativas que los hombres y la organización masculina escolar inscriben en los cuerpos de las estudiantes y, en general, en la escuela, dan cuenta de la aplicación de una mirada patriarcal, adulta y heterosexual que genera estatus y privilegios. De esta manera, niñas y niños en la escuela son cuerpos en movimiento que recorren territorios de prueba constante sobre su masculinidad. Las y los estudiantes son sujetos que se mueven entre fronteras y “deambulan entre los límites fisiológicos de la infancia y la edad adulta, entre la ingenuidad y la madurez, el arrebató y la congruencia, siendo y dejando de ser casi simultáneamente” (Azamar 2011, 65). De esta forma, las sensaciones y las emociones son rechazadas en la institución educativa que niega lo que inevitablemente permanece: el cuerpo y su cualidad afectiva y amorosa.

En cuanto a los estereotipos socializados en la práctica pedagógica escolar en Boyacá, los estudiantes varones perciben la niña y la mujer en su utilidad para los hombres. Así, un estudiante de siete años dice que las mujeres son *luchadoras* que, “sin importar el esfuerzo, cumplen siendo las mejores madres, esposas, hijas” (Entrevista 3). La mujer, en su desempeño de roles adscritos a la familia, cumple con un papel asignado por hegemonías masculinas que no incluyen aspectos afectivos, amorosos o sexuales. En esta misma dirección, un estudiante dice que las mujeres son “dadoras de vida, fuertes mentalmente” (Entrevista 3). Así, el ocultamiento de la sexualidad de las mujeres en la escuela rural multigrado contrasta con la exaltación de sus capacidades como madre, esposa o hija. El elemento reproductivo, que en ciertos mensajes es censurado, se resalta como un éxito si la mujer que se incorpora a una organización familiar.

Victor Seidler (2006) afirma que los silencios sobre la sexualidad y el placer son parte de una herencia colonial y de la cultura católica. En esta dirección, los estudiantes varones asocian la subordinación de la mujer con el mito católico de la creación del mundo. Dicha asociación se hace evidente cuando el niño de la escuela rural de Boyacá, de manera espontánea, señala una relación de subordinación tomada de la religión católica cuando dice que las mujeres son “creadas de la costilla del hombre para ser su apoyo [...] necesitamos de las mujeres, así como las mujeres necesitan de nosotros, son nuestro complemento, son nuestra responsabilidad” (Entrevista 3). El modelo de familia socializado en los

entornos domésticos y en la escuela determinan la percepción de los roles que deben cumplir los varones y las mujeres.

En elemento relevante de la información que presentamos es que, a contracorriente del ocultamiento de la sexualidad y la afectividad de la institucionalidad educativa, las y los estudiantes establecen relaciones de noviazgo como propuesta de experiencia corporal y emocional que configura la elaboración de un régimen erótico (Rodríguez 2019). Dicho régimen lo construyen y adaptan las y los estudiantes de acuerdo con “imaginarios, instituciones, discursos, productos culturales y prácticas sociales que producen una determinada subjetividad afectiva” (340). Así, las dinámicas cotidianas de la escuela ofrecen la socialización de un modelo de masculinidad que encuentra problemático el vínculo en relaciones afectivas y amorosas, al que interpretan, no obstante, las y los estudiantes que asumen performatividades diversas.

CONCLUSIONES

Si bien las escuelas rurales mencionadas en este texto están situadas en distintas esferas geopolíticas de América Latina, comparten aspectos sociohistóricos y de organización escolar formal. Los contenidos escolares fincados en la ciencia positiva y en una ideología económica y política liberal, que promueve valores de participación ciudadana individual, están presentes en cada una de las escuelas. Asimismo, tienen en común un contexto que se caracteriza por rasgos de ruralidad. No obstante, nos centramos en los procesos internos de la escuela, de los que, de acuerdo con nuestros objetivos, desprendemos las siguientes conclusiones.

El hallazgo más importante es que estas escuelas multigrado en gran parte operan mediante un orden que imbrica y articula diferentes estructuras prácticas de poder: mandatos de género, específicamente de masculinidad, una práctica adultocéntrica, disposiciones normativas propias de la lógica pedagógica formal, que delimitan las relaciones afectivas y amorosas de estudiantes y controlan las corporalidades. En su conjunto, es un orden inclinado a la desincorporación de la dimensión afectiva y amorosa de los agentes escolares, particularmente de las y los estudiantes. La insensibilidad dispone condiciones para mantener interacciones de exclusión, dominación y altas posibilidades de episodios de violencia.

Bourdieu y Wacquant (2005) entienden que el cuerpo está constituido por y constituye un esquema de pensamiento, percepción y acción que se incorpora. Así, en la escuela hay elaboraciones de una práctica corporal. Es decir, en la vida cotidiana de la institución educativa, la escuela se hace cuerpo y, también, el cuerpo hace la escuela (Milstein y Mendes 2013). No obstante, para nuestro caso, develar que el orden patriarcal modela el marco formal escolar, ya en sí mismo jerárquico, nos permitió obtener otro perfil de la relevancia de la corporalidad y sus relaciones con el amor y la afectividad. El mandato de masculinidad, asumido por los estudiantes hombres, exige obnubilar la dimensión afectiva y amorosa, dado que aceptarla implica ser objeto que se domina. Implicación reservada solo para lo femenino.

Así, un orden escolar complejo que imbrica normativa educativa y orden de género reconfigura constantemente el cuerpo de manera binaria. Los estudiantes hombres requieren para lograr el estatus de tales el reconocimiento de sus pares hombres y, para lograrlo y demostrarles que sí son hombres y sean aceptados por estos, dominan y controlan una dimensión sumamente relevante para la crítica, la subversión y transformación de las diferentes formas de violencia patriarcal: la subjetividad emanada de los afectos y del amor. En la escuela identificamos un mecanismo subyacente que opera a través de la apropiación de los cuerpos de las estudiantes mujeres o de lo que se percibe como femenino. Los estudiantes hombres elaboran su corporalidad obedeciendo tanto el mandato de masculinidad como la normativa de la escuela.

Pero no debemos olvidar que, si bien los procesos mencionados corresponden a dos escuelas, cuyas condiciones estructurales históricas y socioeconómicas las asemejan en la región de América Latina, precisamente su situación histórica particular las singulariza una respecto de la otra. Aquí caben exploraciones que consideren la situación de cada escuela y de las trayectorias de cada agente escolar. De tal manera, profundizar en procesos situados respecto a las relaciones afectivas contribuiría a un mejor y mayor conocimiento para formular proyectos escolares que integren estas relaciones que promueven los vínculos. En las relaciones afectivas de las mujeres estudiantes, podría haber un cúmulo de conocimientos situados que pueden apuntalar propuestas escolares menos excluyentes.

Las estudiantes, de manera singular y teniendo una situación adversa, llevan a cabo relaciones afectivas y amorosas incorporadas que podrían interpelar el orden masculino y propender por la inclusión. Así, tal orden de control masculino no es total. Por tanto, considerar las relaciones afectivas y amorosas femeninas como un eje pedagógico dentro de las escuelas podría aumentar y permitir mejores condiciones vinculantes y el entretnejimiento de relaciones no excluyentes. De ahí que entendamos las relaciones afectivas y amorosas, principalmente las que manifiestan las estudiantes, como proclives a entretnejer los vínculos y conseguir la inclusión.

De esta forma, el terreno de las relaciones afectivas se configura como resistencia y propuesta de exploración de lo emocional y lo corporal. El amor es la posibilidad de reconfiguración de masculinidades no patriarcales. El amor y la afectividad femenina es práctica e integradora y procura el cuidado. Sin embargo, a su vez, la escuela es una instancia que tiende a diseccionar a las personas y prohíbe emociones, sensaciones, es decir, que desincorpora. La escuela exige anular, rechazar el amor, no solo porque perturba la adquisición del conocimiento objetivo, sino porque atenta contra el propio orden escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, Helmuth Yesid y Gabriela Antosová. 2015. “Perfil espacial de la economía boyacense”. *Apuntes del Cenes* 34, 59: 93-124. <https://doi.org/10.19053/22565779.3538>
- Azamar, César Ricardo. 2011. “La construcción de las masculinidades y feminidades emergentes en el espacio heterotópico del aula”. Tesis de maestría en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México. <http://132.248.9.195/ptb2011/junio/0670647/Index.html>
- Bernstein, Basil. 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant. 2005. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Butler, Judith. 2002. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Cáceres-Rodríguez, Willyam, Omaira Inés Agudelo-Cely y Ricardo Alonso Tejedor-Estupiñán. 2018. “Las exportaciones y el crecimiento económico en Boyacá Colombia 1980- 2015”. *Apuntes del Cenes* 37, 65: 175-211. <https://doi.org/10.19053/01203053.v37.n65.2018.7122>

- Cataño, Gonzalo. 2015. *Educación y mundo rural: el caso de Boyacá*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Connell, Raewyn. 1995. *Masculinities: Knowledge, Power and Social Change*. Los Angeles: University of California Press.
- Connell, Raewyn. 1997. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Connell, Raewyn. 2001. "Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas". *Nómadas* 14: 156-171. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf>
- Foucault, Michel. 2010. *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Goetz, Judith y Margaret LeCompte. 1984. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guber, Rosana. 2001. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- hooks, bell. 2021. *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor*. Barcelona: Bellaterra.
- Juárez, Diego, coord. 2016. *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*. Ciudad de México: Colofón.
- Juárez, Diego. 2019. "Contexto de la educación rural en México". En *Estado de arte de la educación rural en México*, coordinado por Valeria Rebolledo y Rosa María Torres 15-24. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Kimmel, Michael. 1997. "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina". En *Masculinidad/es, poder y crisis*, editado por Teresa Valdés y José Olavarría, 49-62. Santiago: Ediciones de las Mujeres.
- Menjívar, Mauricio. 2001. "Masculinidad y poder". *Espiga* 2, 4: 1-8. <https://doi.org/10.22458/re.v2i4.735>
- Milstein, Diana y Héctor Mendes. 2013. "Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política". *Revista Iberoamericana de Educación* 62: 143-161. <https://doi.org/10.35362/rie620587>
- Reina-Aranza, Yuri y Karen Rubio. 2016. *Boyacá. Entre competitividad, desempeño económico y pobreza*. Cartagena: Banco de la República, Centro de Estudios Económicos Regionales.
- Rivera-González, José Guadalupe, coord. 2019. *La condición de las juventudes en escenarios de la Nueva Ruralidad en San Luis Potosí, México. Un acercamiento desde la antropología*. San Luis Potosí: ECORFAN.
- Rockwell, Elsie. 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. México: Paidós.

- Rodríguez, Zeyda y Tania Rodríguez, coords. 2013. *Socialidades y afectos: vida cotidiana, nuevas tecnologías, y producciones mediáticas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, Zeyda. 2019. “Imaginario amoroso, reglas del sentimiento y emociones entre jóvenes de Guadalajara”. *Estudios Sociológicos* 37, 110: 339-367. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1683>
- Sánchez, Armando. 2016. “Sociología rural y nueva ruralidad sur-sur”. *Espacio Abierto* 25, 3: 49-63. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12249678003.pdf>
- Schmelkes, Sylvia y Guadalupe Águila, coords. 2019. *La educación multigrado en México*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Segato, Rita Laura. 2003. *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, Rita Laura. 2013. *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Segato, Rita Laura. 2016. *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Seidler, Victor. 2006. *Young Men And Masculinities. Global Cultures and Intimate Lives*. Londres: Zed Books.
- Solís, Daniel y Consuelo Patricia Martínez. 2018. “La masculinidad en escuelas secundarias públicas de San Luis Potosí, México”. *Masculinities and Social Change* 7, 2: 124-152. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/mcs/article/view/3329>
- Vallejo, Gustavo y Marisa Miranda. 2021. “Masculinidades y feminidades: estereotipos, estigmas e identidades colectivas (Latinoamérica en el siglo XX). Del arquetipo al estereotipo. Modelos generalizados para normalizar sociedades modernas”. *Historia y Sociedad* 41: 8-14. <https://doi.org/10.15446/hys.n41.96348>
- Wacquant, Loïc. 2005. “Protección, disciplina y honor. Una sala de boxeo en el gueto americano”. En *Jóvenes sin tregua. Culturas políticas de la violencia*, editado por Francisco Ferrandiz y Carles Feixa, 113-128. Barcelona: Anthropos.

DIARIOS DE CAMPO

- Diario de campo 1: Institución educativa rural de la Provincia Ricaurte en Boyacá, Colombia, junio de 2021.
- Diario de campo 2: Institución educativa rural de la Provincia Ricaurte en Boyacá, Colombia, agosto de 2021.

Diario de campo 3: Institución educativa rural de la Provincia Ricaurte en Boyacá, Colombia, octubre de 2021.

Diario de campo 4: Comunidad educativa rural de la Provincia Ricaurte en Boyacá, Colombia, febrero de 2022.

Diario de campo 5: Institución educativa rural de la Provincia Ricaurte en Boyacá, Colombia, abril de 2022.

Diario de campo 6: Escuela primaria rural de la zona centro en San Luis Potosí, México, septiembre de 2022.

Diario de campo 7: Escuela primaria rural de la zona centro en San Luis Potosí, México, noviembre de 2022.

ENTREVISTAS

Entrevista 1: Maestra de institución educativa rural de la provincia Ricaurte en Boyacá, Colombia, 29 de septiembre de 2021. Grabadora de voz.

Entrevista 2: Estudiante varón, doce años, de institución educativa rural de la provincia Ricaurte en Boyacá, Colombia, 10 de marzo de 2022. Grabadora de voz.

Entrevista 3: Estudiante varón, ocho años, de institución educativa rural de la provincia Ricaurte en Boyacá, Colombia, 11 de marzo de 2022. Grabadora de voz.

Entrevista 4: Maestro varón, 44 años, de institución educativa rural de la provincia Ricaurte en Boyacá, Colombia, 31 de mayo de 2022. Grabadora de voz.

Entrevista 5: Estudiante mujer, 8 años, de escuela primaria rural educativa rural de la zona centro en San Luis Potosí, México, 30 de septiembre de 2022. Grabadora de voz.

Entrevista 6: Estudiante mujer, 7 años, de escuela primaria rural educativa rural de la zona centro en San Luis Potosí, México, 5 de octubre de 2022. Grabadora de voz.

Entrevista 7: Madre de familia mujer, 43 años, de escuela primaria rural educativa rural de la zona centro en San Luis Potosí, México, 28 de octubre de 2022. Grabadora de voz.

Entrevista 8: Madre de familia mujer, 36 años, de escuela primaria rural educativa rural de la zona centro en San Luis Potosí, México, 29 de octubre de 2022. Grabadora de voz.