



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR  
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**La deserción escolar masculina.  
Estudio etnográfico en una colonia de la Ciudad de México.**

Tesis que presenta

**Iván Alberto Anduaga Martínez**

Para obtener el grado de

**Maestro en Ciencias**

En la especialidad de

**Investigaciones Educativas**

Director de Tesis

**Dr. Daniel Hernández Rosete Martínez**

*Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de CONACYT.*

## Resumen

En este trabajo se analiza el fenómeno de la deserción escolar presente en la vida de varones residentes de la Ciudad de México. Se trata de una investigación etnográfica realizada en una colonia de la alcaldía Iztacalco cuyos propósitos son, por una parte, analizar cómo influye la identidad de género masculina en los procesos de escolarización y abandono escolar, y por otra, explorar cuáles son los procesos de agencia y reflexión de aquellos varones que dejaron de asistir a la escuela en diferentes momentos de sus trayectorias académicas.

Con este fin, se abordan tres ámbitos de socialización de los varones: la vida familiar, la vida cotidiana en el barrio, la vida escolar, que es donde se produce un intercambio entre pares, pero también con otro tipo de figuras de autoridad diferentes a los padres o vecinos: los profesores y profesoras.

En esta investigación se emplea un método de carácter etnográfico, es decir, con trabajo de campo que comprende un ciclo intensivo de seis meses de observación directa, mismo en que además se llevaron a cabo minuciosos registros en un diario de campo, entrevistas semiestructuradas y otros insumos que posteriormente fueron sistematizados y analizados con ayuda de cédulas de identificación etnográfica y el software Atlas Ti.

Algunas de las principales categorías que se encontrarán a lo largo del estudio son: “masculinidad”, “masculinidad hegemónica”, “identidad de género”, “abandono escolar”, “deserción escolar”, “heteronormatividad”, y “desventajas escolares”, y gracias a estas se analizan las prácticas, discursos y procesos de agencia y reflexión generados desde la identidad masculina, al mismo tiempo que se examina cómo influyen en el proceso de abandono y deserción escolar.

## Abstract

The present research analyzes the phenomenon of school desertion in the lives of men in the Iztacalco neighborhood of Mexico City. The purposes of this ethnographic research are to analyze how male gender identity influences the development of schooling and school desertion, and to explore the processes of agency and reflection of the subjects who stopped attending school at some point in their academic career.

To this end, three areas of male socialization are addressed: family life, daily life in the neighborhood, and the exchange between peers in schools, as well as other authority figures outside the family and neighbor circles such as teachers.

This research employs an ethnographic methodology with fieldwork comprising an intensive six-month observation period. During this period, detailed records were kept in a field diary, semi-structured interviews, and other inputs that were subsequently systematized and analyzed with the help of ethnographic identification forms and Atlas Ti software.

Some of the main categories present in this study are: "masculinity," "hegemonic masculinity," "gender identity," "school dropout," "school desertion," "heteronormativity," and "school disadvantages." Due to these, the practices, discourses, and processes of agency and reflection consequence of the masculine identity are analyzed and how they influence the process of school dropout and desertion.

## Agradecimientos

Me gustaría agradecer el apoyo y compañía de las siguientes personas:

Alina Schmidt: gracias por tanto amor, diálogo y cariño. Sin tu lectura sincera y conversaciones, nada de esto hubiese sido posible.

Familia Martínez: Verónica, Max, Delia, y Liam. Gracias por creer en mí y apoyarme siempre.

Familia Anduaga: Humberto, Lupe y Yoya. Gracias por todo, en verdad.

Mi gratitud eterna para el Dr. Daniel Hernández Rosete. Siempre estaré agradecido por toda la orientación, guía y paciencia para conmigo y este proyecto.

Gracias a todas y todos los profesores del DIE, en especial a las Dras. Inés Dussel y Susana Ayala, quienes con sus certeras y precisas observaciones, esta tesis alcanzó su plena madurez.

Y gracias también a mis amigos de toda la vida y los que llegaron en este camino. Gracias por las conversaciones, puntos de vista y otras charlas que se quedarán para siempre en nuestra memoria.

Dedico este trabajo a la memoria de Alexis Sánchez Pineda "Bebé". Ojalá en otro momento, espacio o tiempo, podamos tener esa charla que quedó pendiente.

*“La vida me ha enseñado que un hombre, no es aquel que nunca llora, sino quien siempre responde a lo que siente y quiere sin importarle lo que piensen.  
Manteniendo la firmeza no en su cuerpo, si no en su cabeza”.*

*Javier Blake*

*“You should be stronger than Me  
You been here many years longer than Me  
Don't you know you supposed to be the man?”.*

*Amy Winehouse*

*“Nena, nunca voy a ser un super hombre”.*

*Gustavo Cerati*

Índice .....	7
Introducción .....	9
Capítulo 1. Protocolo de investigación .....	11
1. Planteamiento .....	11
1.1 Propósitos .....	17
1.2 Objetivos .....	18
1.3 Preguntas de Investigación .....	18
1.4 Consideraciones metodológicas .....	18
1.4.1 Universo de estudio .....	19
1.4.2 Varones cuyo último grado de estudios se ubica en el nivel básico .....	20
1.4.3 Varones cuyo último grado de estudios se ubica en el nivel medio-superior .....	20
1.4.4 Varón cuyo último grado de estudios se ubica en el nivel superior .....	21
1.5 Técnicas de Investigación .....	21
1.6 Reflexiones sobre el trabajo de campo .....	22
Capítulo 2. Sobre la masculinidad: discusión entre lo conceptual y lo etnográfico .....	26
2. Introducción .....	26
2.1 Aproximaciones desde la sociología .....	27
2.2 Aproximaciones desde la antropología .....	31
2.3 Masculinidad hegemónica .....	34
2.4 Aproximaciones etnográficas a la masculinidad .....	36
2.4.1 El primer espacio de socialización para la masculinidad: la familia .....	37
2.4.2 Las enseñanzas paternas como reforzadoras de la masculinidad .....	41
2.4.3 Reafirmando la masculinidad en el barrio: códigos de conducta en las relaciones entre varones .....	48
2.4.4 Masculinidad, llanto y emociones .....	50
2.5 Conclusiones del capítulo .....	53
Capítulo 3. Sobre la deserción y el abandono escolar .....	56
3. Introducción .....	56
3.1 ¿Deserción, abandono o expulsión escolar? Definiendo el problema.....	57

3.1.1	La deserción escolar masculina desde los planos internacional y nacional .....	62
3.2	Abordajes etnográficos sobre deserción escolar masculina .....	65
3.2.1	La autopercepción como alumnos .....	65
3.2.2	Masculinidad y trabajo infantil: expectativas de género en los hijos varones .....	70
3.3	Conclusiones del capítulo .....	77
Capítulo 4.	La masculinidad como productora de desventajas escolares .....	79
4.	Introducción .....	79
4.1	La producción de desventajas escolares asociadas a la masculinidad hegemónica .....	79
4.1.1	El acoso escolar como factor de abandono: hombres violentados y hombres que violentaron .....	80
4.1.2	La vigilancia heteronormativa en la escuela como reforzadora de la masculinidad .....	87
4.1.3	Violencia y cuerpo masculino como medios para la resolución de conflictos .....	91
4.1.4	La paternidad como factor de abandono escolar .....	97
4.2	Conclusiones del capítulo .....	100
Consideraciones finales	.....	103
Fuentes bibliográficas	.....	108

## Introducción

La presente investigación aborda el abandono y deserción escolar desde la perspectiva de varones que dejaron de asistir a la escuela durante algún momento de sus vidas. Se parte del supuesto que la identidad de género masculina, en tanto producción social hegemónica, puede propiciar que las personas que se identifican como hombres padezcan de desventajas que los orillen a dejar de asistir a la escuela en función de cumplir con otras actividades, tareas, obligaciones o demandas que se imponen socialmente y se asocian con estereotipos de lo considerado como “verdaderamente masculino”. El acercamiento a este fenómeno es a través de las historias de vida de varones residentes de un barrio al oriente de la Ciudad de México. Sin pretender conclusiones definitivas, con esta investigación se busca comprender, más que explicar, qué papel juega esta identidad genérica de cara al proceso de abandono y deserción escolar.

Históricamente la masculinidad no sólo da cuenta de los significados asociados al hecho de ser hombre, sino también de las formas en que se ejerce el poder y como éste se incorpora en las instituciones sociales (Careaga y Cruz Sierra, 2006). No son pocos los investigadores que se han encargado de estudiar la relevancia sobre la masculinidad y sus dinámicas de dominación (Bourdieu, 2000); así como los riesgos de esta (Thompson 1991; Moore y Gillette, 1993); y en general, la construcción de la identidad masculina y sus mandatos en las relaciones de poder de nuestras sociedades (Keijzer, 1997; Olavarría y Parrini 2000). Por lo que la presente investigación considera la masculinidad como una producción social que se articula no sólo en el aspecto retórico, sino también en la praxis cotidiana institucionalizada en la que se desenvuelven las personas.

En el primer capítulo se presenta el protocolo de investigación, que es de corte etnográfico con una perspectiva fenomenológica. En él se incluyen los propósitos, objetivos y preguntas que condujeron el desarrollo de esta investigación, así como las técnicas mediante las cuales se recopiló la evidencia empírica y los datos necesarios para el análisis del tema; se describe también el

universo de estudio, y se presentan algunas reflexiones en torno al trabajo de campo y la coyuntura pandémica por la que se vio cruzado el desarrollo de este trabajo.

En el segundo capítulo se plantea una discusión entre lo conceptual y lo etnográfico con respecto a la masculinidad y la masculinidad hegemónica. Retomando algunos de los más significativos aportes hechos desde la sociología y la antropología, en este capítulo se contrasta la discusión conceptual en torno a estas dos categorías con las propias descripciones de los varones participantes, y desde su propia agencia y reflexión se analiza lo que significa asumirse como hombre en los contextos de la vida familiar, barrial o escolar.

El tercer capítulo abona a la discusión en torno al fenómeno del abandono y la deserción escolar. Se retoman algunas definiciones hechas desde la investigación educativa, las instituciones educativas, y algunos organismos internacionales, a fin de que el debate sirva como antesala para la comprensión del fenómeno desde la propia voz y experiencia de aquellos varones que dejaron de asistir a la escuela.

Por último, en el cuarto capítulo se plantea que la masculinidad, en tanto producción social hegemónica, puede acarrear una serie de desventajas escolares que, de formas variables, orillan a los varones a dejar de asistir a la escuela. La combinación de factores estructurales, de la mano de las creencias sobre el estereotipo de género masculino, apuntan a replantear que la deserción escolar, más que una decisión unilateral y subjetiva, es un problema histórico y estructural que repercute en la calidad de vida de los varones e impide el desarrollo social debido a las desigualdades e inequidades que genera el hecho de abandonar el proceso de escolarización formal en las personas.

## Capítulo 1. Protocolo de investigación

### 1. Planteamiento

La deserción escolar es un fenómeno complejo de definir. De acuerdo con Tinto (1989):

El punto de partida para desarrollar una definición sobre deserción adecuada a la perspectiva del individuo es el conocimiento de que los significados que un estudiante asigna a su comportamiento pueden diferir sustancialmente de los que un observador atribuye a ese mismo comportamiento. El simple acto de abandonar los estudios puede tener significados múltiples y en absoluto diferentes para aquellos que están implicados (Tinto, 1989:1).

Por su parte, Espinoza (2012) indica que la deserción también puede ser comprendida como un proceso de alejamiento y abandono paulatino de un espacio cotidiano (como la escuela). Ruíz Ramírez, García-Cué y Pérez Olvera (2014) le definen como un problema educativo que limita el desarrollo humano, social y económico de la persona y el país; en tanto que Corzo Salazar (2017) argumenta que el término se utiliza para hablar de aquellos alumnos que abandonan paulatinamente sus estudios por diferentes motivos. Aunque cada definición es producto de distintos enfoques y perspectivas, una primera consideración que resulta funcional para el análisis del presente estudio es que estas y otras acepciones (Goicovic, 2002; Román, 2013) coinciden al describirle como un proceso multicausal y con distintas consecuencias para la vida de las personas.

De acuerdo con la definición del Estudio Sobre las Intervenciones Para Abatir el Abandono Escolar en Educación Media Superior del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016: 33) “se trata de un fenómeno complejo y multicausal en el cual se interrelacionan factores personales, sociales, escolares y culturales los cuales se potencian entre sí formando círculos viciosos que impiden a los jóvenes la consecución de su proyecto de vida”.

Algunos estudios, (SEP, 2012; UNESCO, 2010; Valdés, 2008; Navarro, 2001; Román, 2000) sugieren que entre los motivos de la deserción escolar también se involucran otros factores como la clase social, la pertenencia étnica, la violencia e incluso las identidades religiosas. Además de estos factores, la condición de género también resulta de suma relevancia al momento de analizar este fenómeno, ya que mujeres y hombres pueden tener distintas razones para no continuar con sus estudios. Por lo que resulta importante considerar también que las causas de la deserción escolar influyen de manera diferida entre mujeres y hombres. De acuerdo con Weinstein (2001), entre los varones, el primer motivo de deserción o de no asistencia es de índole económica (trabajo o búsqueda de trabajo), el segundo se asocia a problemas de conducta y rendimiento (expectativa institucional), y una tercera razón es la falta de interés por conseguir estudios secundarios (depresión, problemas psicológicos, emocionales, entre otros motivos).

En el caso particular de México existen estudios que muestran que la deserción escolar se asocia también con otros fenómenos como la delincuencia, la homofobia, la violencia, etcétera. Entre estos se encuentran el de Castro Saucedo (2018), quien desde la investigación de tipo cuantitativa plantea la correlación entre la delincuencia, escolaridad y violencia en varones de entre 14 y 25 años. Por su parte, Núñez Noriega (2017) investiga el cruce de las variables masculinidad y deserción escolar a partir del fenómeno de la narcocultura y la homofobia en estudiantes; y Delgado Martínez (2016) ofrece un panorama sobre las conexiones entre deserción escolar y violencia urbana fronteriza desde las historias orales de hombres mayores de edad y económicamente activos. Estos aportes no sólo representan la oportunidad de acceder a recursos que abordan la misma temática desde diferentes disciplinas y en contextos situados diversos, sino que permiten explorar la condición material de los hombres en distintas edades, su paso por distintos procesos constitutivos y otros elementos que pueden resultar útiles para la presente investigación; tales como la manifestación de emociones o el estudio de los hombres y la expresión de sus sentimientos.

Por otra parte, si bien el tema de la masculinidad posee una trayectoria considerablemente mucho menor frente a los estudios feministas, es posible ubicar dos corrientes germinales de conocimiento en este campo. La primera es la anglosajona, que se originó durante la década de los años setenta. Al respecto, Minello expresa que “los estudios de masculinidad aparecieron fundamentalmente en países de cultura anglosajona: Estados Unidos, Gran Bretaña o Australia, y son los herederos de los llamados *men's studies*” (2011: 18). En concordancia, Vendrell apunta que:

El centro y cabeza visible de estas tendencias se encuentra en los Estados Unidos, que cabe concebir como el mayor productor de sentido en el mundo contemporáneo de la globalización, y cuya cultura académica, empeñada, como por otra parte es lógico, se propone responder a las necesidades de la sociedad norteamericana. El resultado es la exportación de los *men's studies* y de todos sus presupuestos teórico-metodológicos al conjunto del globo, marcando una nueva agenda para la investigación en ciencias sociales, tengan o no algo que ver los problemas psicológicos de los varones de clase media norteamericana con los del resto del mundo (Vendrell, 2002:36).

Así, la masculinidad y sus procesos de configuración se han descrito en numerosos trabajos cuya finalidad ha sido analizar los itinerarios subjetivos y culturales del aprendizaje social de la masculinidad. Algunos de los autores más destacados de este grupo son Thompson (1991) o Moore y Gillette (1993), quienes han contribuido al desarrollo de los estudios sobre masculinidad al analizar los riesgos que conlleva el ejercicio de esta. Asimismo, autores como Kimmel (1992), Connell (1995) o Petersen (1998) han destacado el carácter histórico de la masculinidad y se preocupan de manera fundamental por la subjetividad de los hombres. La segunda corriente de los estudios proviene de Francia, y entre sus representantes se encuentran Godelier (1986), Héri-tier (1991) o Bourdieu (2000), que contribuyeron a valorar la relevancia sobre la conformación de la masculinidad y sus dinámicas de dominación.

En México y Latinoamérica también se ha replicado el interés por estudiar la masculinidad desde los propios contextos locales. Prueba de ello son dos recopilaciones consideradas como fundamentales para este estudio: la primera producto del trabajo entre Teresa Valdés y José Olavarría (1997), quienes reúnen los trabajos más destacados de ambas corrientes de conocimiento sobre el tema; y la segunda, realizada por José Olavarría y Rodrigo Parrini (2000), quienes a partir de las ponencias presentadas en el marco del Primer Encuentro de Estudios de la Masculinidad – auspiciado por FLACSO Chile – dan cuenta del análisis de la masculinidad con respecto a la identidad, la sexualidad o la familia.

Algunos de los estudios más relevantes sobre la masculinidad en México, refieren a los realizados por Hernández Rosete (1996), De Keijzer (1997), Guttman (1998; 2000) y Liendro (2001), quienes se han encargado de estudiar la construcción de la identidad masculina y sus mandatos en la sociedad mexicana; además de que facilitan comprender que ninguna masculinidad surge, si no es en torno a un sistema de géneros.

Respecto al género, en este estudio se entiende como una producción social constituida a partir de la simbolización cultural de las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres, mismas que originan los denominados estereotipos de género. Estos estereotipos tratan de explicar la forma de ser de hombres y mujeres: cómo deben comportarse, el papel que deben desempeñar en diferentes ámbitos de su vida (familiar, laboral, jurídico, político, económico, etc.), su lugar en el espacio público, entre otros. De acuerdo con Martínez Sánchez (2009):

A este conjunto de ideas preconcebidas que utilizamos para analizar e interactuar con otros hombres y mujeres les llamamos estereotipos de género. Es interesante observar que el estereotipo masculino y femenino son universales, pero el estereotipo masculino se caracteriza por una gran necesidad de dominio, agresión y realización; en tanto que el estereotipo femenino envuelve una gran necesidad de dependencia, cuidados y afiliación (Martínez Sánchez, 2009: 23).

Respecto al ámbito educativo, “estos estereotipos se ven reflejados en el acceso, permanencia y término del alumnado en diferentes grados, así como el tipo de área de estudio que prefieren mujeres y hombres” (Ayala Carrillo, 2014: 165). Así, la interacción social entre mujeres y hombres configura esta dimensión relacional de género a partir de la cual se originan identidades, por lo general binarias (mujer/hombre), que a su vez generan atribuciones y expectativas o roles (femenino/masculino). En concordancia con Connell, “en lugar de intentar definir a la masculinidad como un objeto (un tipo de carácter natural, un promedio de comportamiento, una norma), necesitamos centrarnos en los procesos y las relaciones a través de las cuales los hombres y las mujeres viven sus vidas ligadas al género” (2015: 109).

A partir del planteamiento que hace Connell, en este estudio se entiende que la masculinidad se erige con base en una serie de entramados de significado que incluye la heterosexualidad, la producción de honor y prestigio, el ejercicio de la violencia, la negación de lo femenino y la heteronormatividad, pues son estos elementos los que ensalzan el canon de comportamiento entre los hombres y validan prácticas como la homofobia o el sexismo; por lo que la masculinidad se sugiere como una posición (dentro del orden de las relaciones de género) que tiene como asideros una serie de discursos y prácticas con los cuales mujeres y hombres se comprometen con esa posición. Al respecto, Connell explica que:

El género es una de las formas en que se ordena la práctica social, que es creativa e inventiva, pero no autónoma. Responde a situaciones particulares y se origina dentro de estructuras definidas de relaciones sociales. Es una de las estructuras principales de las sociedades occidentales, pues cuando hablamos de masculinidad y femineidad estamos nombrando configuraciones prácticas de género (2015: 109-110).

Esto último sugiere que la masculinidad se manifiesta de forma hegemónica<sup>1</sup> suponiendo así un mandato social en torno a la idea de “hombres verdaderos”. La autora hace un análisis fino de esta exponiendo cuáles son sus componentes, entendiendo que la masculinidad hegemónica se representa a partir de variables antropológicas como la misoginia, la homofobia, la ausencia de llanto y la inhibición de emociones. Esta definición también es discutida – y convenida hasta cierto punto – por Juárez Hernández (2018) quien expresa que:

En este orden simbólico, cada sociedad exalta culturalmente procesos constitutivos de ciertos tipos de masculinidad en lugar de otros. Se trata de un modelo dado de relaciones de género que es históricamente móvil, pero donde es posible identificar una masculinidad hegemónica que es vista como un estado de cosas normal. Un estado de cosas de esta índole, no se sostiene mediante el ejercicio directo de la violencia, sino que es el orden institucional y su autoridad los que en gran parte lo sustentan (Juárez Hernández, 2018: 55).

Los aportes de ambas autoras sugieren que es en la estructura social en donde se expresan y son operantes ciertas prácticas y discursos que forman parte de una compleja interacción entre sujetos e instituciones. Dicha hegemonía se asocia a una lógica de relación/comprensión del mundo, y algo interesante es que la propia idea de masculinidad hegemónica supone la posibilidad de otras formas de ser hombre. A partir de la noción de poder en Michel Foucault<sup>2</sup>, el presente estudio considera la masculinidad hegemónica como un concepto que

---

<sup>1</sup> Sociológicamente, la naturaleza *hegemónica* de la masculinidad se deriva de la teoría de la hegemonía cultural desarrollada por el pensador marxista Antonio Gramsci con la cual analizó las relaciones de poder entre las clases sociales de la sociedad. Es por ello por lo que el término “masculinidad hegemónica” adquiere este adjetivo, pues hace referencia a la dinámica cultural por medio de la cual un grupo social reclama y sostiene una posición de dominio en una jerarquía social; en este caso, los hombres.

<sup>2</sup> Sobre la idea del poder, en esta investigación se mantiene concordancia con la idea de que el poder no solo se ejerce de una clase social a otra, sino que se manifiesta en todos los niveles de la sociedad y se expresa a través de actos concretos. Deja de ser una cosa para ser una relación. Por lo tanto, las relaciones de poder implican un discurso y con ello se abre la posibilidad a la resistencia. Donde exista un ejercicio de poder, existirá una resistencia a este.

se articula no sólo en el aspecto retórico, sino también en la praxis cotidiana institucionalizada en la que se desenvuelven los hombres.

En su estudio etnográfico sobre la violencia ejercida contra emos, Hernández Rosete (2018) resalta el análisis que hace en referencia a las prácticas de esta identidad de género, entre las que se puede identificar a la violencia que “se reproduce en la vida cotidiana como una forma de teatralidad, ya que existe como un espectáculo en donde la mirada entre varones es definitoria del estatus social” (Hernández Rosete, 2018: 3). Siguiendo al autor, es posible expresar que a partir del mandato hegemónico de la masculinidad es que se aprende a ser hombre y este proceso de aprendizaje apela directamente a una serie de pruebas, ritos de paso y en general demostraciones públicas como reforzadores de la masculinidad. Así, el ejemplo de la violencia se percibe como una expresión de lo que el autor considera dentro de las “normas masculinas” que asientan cuál debe ser el uso del cuerpo<sup>3</sup> en relación con el ejercicio del poder. Con base en lo anterior, surge una pregunta al margen de esta primera descripción sobre la masculinidad: ¿Cómo influye el mandato social que instituye lo que es ser un hombre de verdad en las trayectorias escolares de los varones que dejaron de asistir a la escuela?

### 1.1. Propósitos

Los propósitos de esta investigación son: 1) Analizar cómo influye la identidad de género masculina en los procesos de escolarización y abandono escolar; 2) Realizar una descripción de cuáles son los procesos de agencia, reflexión y crítica de varones que abandonaron sus procesos de escolarización; y 3) Documentar cuáles son los cruces entre masculinidad y abandono escolar a partir de las descripciones y narrativas de varones que dejaron de asistir a la escuela. Sin pretender conclusiones definitivas, lo que busco es analizar el papel

---

<sup>3</sup> A propósito de la idea de teatralidad, el enfoque que propone Judith Butler (1997) sobre cómo el ejercicio del poder tiene que ver con la agencia expresada a través de actos performativo resulta muy útil para analizar las prácticas asociadas a la corporalidad masculina hegemónica.

que juega esta identidad genérica de cara al proceso de abandono escolar y, al mismo tiempo, identificar cómo se manifiesta en los contextos de la vida familiar, barrial y escolar. La hipótesis de este estudio establece que el mandato social que instituye lo que significa la masculinidad puede considerarse como una causa del abandono escolar.

## 1.2. Objetivos

- a. Explorar las narrativas de hombres con historias de abandono escolar.
- b. Describir cuáles son las prácticas, discursos, e ideas que se generan a partir de la identidad masculina, y cuál es su relación con el proceso de abandono y deserción escolar.
- c. Explorar los márgenes de agencia, reflexión y crítica de las personas de cara al mandato social que instituye los preceptos de ser hombre.

## 1.3. Preguntas de investigación

¿Cuáles son las críticas y reflexiones de los hombres que viven su vida acorde al mandato de la masculinidad hegemónica?

¿Cómo influye el ejercicio de la masculinidad en los procesos de escolarización y abandono escolar?

## 1.4. Consideraciones metodológicas

Esta investigación es de carácter etnográfico y se desarrolla desde una perspectiva fenomenológica. Parto de la concepción semiótica de la cultura (Geertz, 1973), mediante la cual entiendo que la sociedad se constituye a partir de un entramado de significados, por lo que la oralidad de sus integrantes resulta

indispensable de cara al proceso de comprensión de esta realidad. Asimismo, es necesario establecer que en este estudio se reconoce que cada uno de los participantes, de acuerdo con Giddens (2006), tiene conciencia sobre cada una de sus acciones, así como de sus consecuencias y son capaces de explicarlas discursivamente. Esto es, desde la oralidad del propio actor es posible entender la intencionalidad de cada una de sus decisiones con respecto a su propio actuar. Además, es importante mencionar que cada trama de sentido y significado posee influencia de las relaciones de poder asimétricas en que se encuentran inmersas (Thompson, 2000), por lo que el proceso de exploración etnográfica se apega a un código de ética cuyos pilares deberán ser el respeto, la confidencialidad y el anonimato, sobre todo, para preservar la dignidad de las personas entrevistadas.

Respecto al proceso de investigar las experiencias y opiniones de las personas, es necesario manifestar que existen ciertos límites y alcances reconocibles en este estudio, ya que:

El acto de documentar lo que observamos y escuchamos en una comunidad debería ser regulado por códigos de ética en investigación social, ya que las historias de las personas que entrevistamos y los nombres de las localidades son materiales etnográficos que, al ser divulgados con fines de investigación, pueden tener consecuencias no deseadas y ofender la dignidad de las personas o alterar la vida comunitaria (Hernández Rosete, 2018:45).

La realización de este estudio contempla al consentimiento informado como un recurso que garantiza una participación voluntaria, anónima y confidencial a las personas informantes; así como una herramienta del proceso de investigación que da cuenta del apego a un código de ética profesional con el que se ejerce el oficio etnográfico. Por lo que este estudio no representa una propuesta desde el activismo o el análisis de archivo, si no que el ejercicio de la investigación etnográfica parte de tomar plena conciencia sobre la responsabilidad epistemológica, ética y política que conlleva acceder a historias,

testimonios y recursos discursivos que funcionan como elementos integradores del mismo; pero que, principalmente, dan cuenta de las historias de vida de todas las personas involucradas en el desarrollo de esta investigación.

#### 1.4.1 Universo de estudio

Este estudio cuenta con el testimonio de 12 varones residentes de una colonia al oriente de la Ciudad de México. La aproximación hacia ellos se dio gracias a la confianza construida en el día a día por ser vecino de la comunidad, misma que se vio reforzada a partir de encuentros casuales o informales en el tianguis dominical en donde les planteé la posibilidad de participar en este estudio aportando su testimonio acerca de por qué abandonaron la escuela. A partir de la sistematización de la información recabada, decidí agrupar los testimonios en función de cada uno de los niveles que forman parte del sistema educativo mexicano, pues ello me facilitó ubicar también sus ocupaciones, estado civil y otros datos sociodemográficos que resultaran relevantes para el tema que se analiza en esta investigación. A continuación, se describe la composición de los grupos resultantes de la organización de los datos recabados.

#### 1.4.2 Varones cuyo último grado de estudio se ubica en el nivel básico

Este primer grupo se compone de cinco testimonios de varones de entre 24 y 69 años que dejaron de asistir a la escuela durante el nivel básico. Cuatro de ellos abandonaron sus estudios durante la secundaria, en tanto que el quinto lo hizo durante la primaria. Entre sus principales ocupaciones se destaca la de comerciante (tres casos), un técnico en computación y un transportista. Todos ellos se identifican como heterosexuales, católicos, y solo uno de los cinco decía no ser padre (a la fecha de realizada la entrevista). Proviene de familias diversas, ya que tres de ellos reconocen haberse criado en una familia de

composición tradicional (madre, padre e hijos), en tanto que los otros dos mencionaron haberse criado con tíos y familia adoptiva.

#### 1.4.3 Varones cuyo último grado de estudio se ubica en el nivel medio-superior

En este segundo grupo se encuentran los testimonios de seis varones que dejaron de asistir a la escuela durante el transcurso de sus estudios de bachillerato, en el nivel medio-superior. El rango de edades abarca de los 24 a los 47 años, y en este segundo grupo se destaca que todos se dedican al comercio; ya sea de manera formal o informal. Al igual que en el primer grupo, todos ellos se identifican como heterosexuales, católicos, y solo uno de los seis decía no ser padre al momento de realizar la entrevista. Destaca también el hecho de que, a diferencia del primer grupo, todos los entrevistados describieron haberse criado en una familia tradicional (madre, padre e hijos).

#### 1.4.4 Varón cuyo último grado de estudio se ubica en el nivel superior

Por último, en esta tercera clasificación solo se encuentra el testimonio de un varón que dejó de asistir a la escuela durante los primeros dos años de la licenciatura en arquitectura. En este caso el entrevistado se asume como heterosexual, católico y criado en una familia tradicional. Expresó no ser padre y dedicarse a la música. Por último, en este caso se destaca el hecho de haber compartido experiencias durante el nivel medio-superior con el entrevistado, lo que facilitó aun más el poder obtener su testimonio.

### 1.5 Técnicas de investigación

La realización de este estudio contó con las siguientes técnicas de investigación: discusión y revisión de recursos en línea, observación directa,

charlas informales, escritura en diario de campo, entrevistas semiestructuradas, transcripción en cédulas etnográficas y software de análisis cualitativo Atlas Ti. Es importante mencionar que debido a las condiciones de salud extraordinarias el acceso a bibliotecas, centros educativos, y en general a espacios tanto públicos como privados, estuvo prácticamente cancelado por al menos casi un año, por lo que dentro de este apartado se consideran como técnicas de investigación emergentes a la discusión, revisión de recursos en línea, y el uso de las tecnologías de la información y comunicación; ya que de otro modo no hubiese sido posible el desarrollo del presente.

## 1.6 Reflexiones sobre el trabajo de campo

Uno de los principales retos en el trabajo de campo fue, como politólogo, introducirme a la etnografía, pues implicó conocer y aprender toda una nueva metodología y sus respectivos recursos; aunque lo más complejo fue desapegarme de las nociones epistémicas (racionalismo científico) obtenidas durante mi formación previa. Esto es: dismantelar la racionalidad lógica de corte positivista con la que me formé como licenciado en ciencia política. Uno de los primeros y más importantes aprendizajes que tuve, fue entender que explicar la realidad es una posición anclada a ese racionalismo de corte positivista, por lo que hacer el cambio hacia una posición fenomenológica en la que se busca comprender los procesos de la realidad, implicó un verdadero reto. Esto lo entendí gracias a delimitar que el proceso etnográfico que perseguía es aquel que busca generar categorías de análisis a partir de entender el propio proceso como un método en sí. Gracias a esto es que comprendí que las narrativas vertidas en el diario de campo se pueden considerar como un documento científico válido y puede ser tratado como una fuente oficial de consulta.

La colonia donde llevé a cabo el trabajo de campo se ubica al oriente de la Ciudad de México, entre las alcaldías Iztacalco e Iztapalapa. Su característica más notable es la presencia de un tianguis de casi dos kilómetros que se

establece sobre avenida Apatlaco los días domingo; aunque a partir de la pandemia de COVID-19, este ha expandido su presencia a días entre semana<sup>4</sup>.

La consideración inicial de este estudio apela directamente a un fenómeno que rápidamente se convirtió en un hecho histórico: la pandemia de COVID-19 o coronavirus. La inminente y rápida propagación del virus SARS-CoV-2-, ocasionó una crisis de salud cuyo alcance orilló a una parte de la población mundial a confinarse y realizar sus tareas desde el hogar a través de la tecnología disponible en cada casa. Para el primer semestre del 2020 la salud se convirtió en una prioridad en riesgo debido a la expansión de la enfermedad del coronavirus, por lo que millones de personas optaron por mantenerse en casa la mayor parte del tiempo posible; aunque es obvio que no todas contaban con las mismas condiciones para tomar tal decisión. De manera afortunada, entre las personas del primer grupo me encontraba yo, que a pesar de conocer la enfermedad a través de las experiencias de algunos miembros de mi familia y en carne propia, logré continuar con el desarrollo de este estudio desde la seguridad de mi hogar.

Las medidas de distanciamiento social también condicionaron la observación directa, pues esta se limitó a dos momentos específicos durante los meses previos a la aplicación de una vacuna para reducir los riesgos de contraer la enfermedad al momento de llevar a cabo el trabajo de campo. Por una parte, el proceso de observación directa se llevó a cabo mientras salía por los víveres del día con día; por otra parte, cuando salía a ejercitarme en mi bicicleta al menos dos veces por semana. Esta observación me permitió comprender que el ingreso al campo se retrasaría indefinidamente en función de que las condiciones de salud mejoraran. A pesar de ello, durante estos recorridos tuve la oportunidad de resignificar mi propio lugar de origen a partir de las perspectivas de otras

---

<sup>4</sup> Al respecto, me parece de suma importancia mencionar una nota aparecida en el diario de circulación nacional La Jornada que describe cómo se recurrió a la solidaridad entre vecinos para expandir la presencia del tianguis a días entre semana de cara a las dificultades económicas ocasionadas por la contingencia sanitaria. Dicha nota puede consultarse a través del siguiente enlace: <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/12/13/capital/recurren-a-la-solidaridad-para-sobrevivir-tianguistas-citadinos/>

personas; proceso que fue registrado a través de la escritura de ideas, pensamientos, citas y otros recursos en el diario de campo.

Las charlas informales pueden considerarse como el primer ingreso al campo. El acercamiento con las personas informantes se debió en gran parte a que algunos de ellos son vecinos de toda la vida, por lo que resultó más sencillo establecer y expresar cuáles eran mis intenciones, y sobre qué pautas me interesaba escuchar sus experiencias y opiniones. Al mismo tiempo, a través de estas charlas informales pude establecer ciertos parámetros o tópicos que pudiesen orientar la estructura de la investigación, pues a veces sin preguntar iban surgiendo ciertos hallazgos que resultaron relevantes para el análisis de este tema. También tuve la posibilidad de ir creando redes de nuevos conocidos, y acceder a lugares y otros espacios de la colonia a los que nunca había prestado atención. De esta forma pude establecer charlas con ciertas personas a las que previamente conocía debido a encuentros casuales en el tianguis, o porque en algún momento confluían en la esquina de mi casa. Al asumirme como residente y originario de esta colonia se formuló en mi mente la idea de conocer profundamente el barrio, idea que resultó por demás equivocada una vez que mi atención se centró en todos esos detalles o fenómenos a los que nunca había considerado como relevantes.

La principal dificultad del ingreso al campo fue tomar en cuenta que las condiciones de salud por las que atravesaba el mundo entero no eran las óptimas para entrevistar a personas cara a cara. En un primer momento consideré recurrir a la etnografía virtual, pero fue ahí cuando se presentó una segunda dificultad: no todos los informantes contaban con los mismos recursos tecnológicos que yo. Además, durante los meses de mayo a octubre del 2020, el tianguis de la colonia (considerado como la principal fuente de trabajo para muchos de sus habitantes) fue suspendido también debido a las condiciones sanitarias poco favorables que impusieron una serie de medidas como el distanciamiento social, el uso de cubre bocas o el cierre de múltiples comercios no esenciales para así evitar la propagación del virus que provoca la enfermedad conocida como COVID.

De esta forma es que se vio prácticamente retrasado el ingreso al campo hasta el momento en que las autoridades de salud comenzaron a aplicar la primera dosis de la vacuna para prevenir el desarrollo de una enfermedad grave, por lo que otra de las dificultades que tuve durante el ingreso al campo fue precisamente no contar con al menos una dosis de la vacuna; ya que, debido a la planeación gubernamental de cara al proceso de vacunación masiva, el grupo etario al que pertenezco obtuvo esta primera dosis hasta julio del 2021, fecha en que comencé a realizar las entrevistas. Ya durante el trabajo de campo, otra dificultad que registré en el diario de campo fue la renuente posición de las personas a usar el cubre bocas. En algunos casos, este hecho se describía desde un escepticismo de los propios participantes de este estudio.

## Capítulo 2. Sobre la masculinidad: discusión entre lo conceptual y lo etnográfico

### 2. Introducción

En este capítulo analizo diversos puntos de vista sobre el concepto masculinidad que coadyuvarán a hilar el estudio cualitativo sobre el proceso de abandono y deserción escolar masculina. Concretamente, lo que busco es explorar ciertas definiciones sobre masculinidad (Connell, 2015; Gutmann, 1998; Badinter, 1993) y masculinidad hegemónica (Connell, 2015; Connell y Messerschmidt, 2021;) para después contrastar la discusión teórica que posiciona a esta identidad genérica como un sistema de dominación (Bourdieu, 2000; Godelier, 1986) con el conocimiento local – a partir de los entramados de sentido y significado (Berger y Luckmann, 1991) – que da sustento a las prácticas sociales que se atribuyen al estereotipo masculino.

La necesidad de contrastar diferentes abordajes responde a la reflexión que Barbero y Morcillo hacen en referencia al uso que se les da a ciertos conceptos que empleo como categorías de análisis en este estudio:

En las últimas décadas, muchos de los conceptos vinculados a las ciencias sociales y los estudios de género han ido ganando alcance y se han instalado en nuestro repertorio cotidiano, pasando a formar parte del sentido común con el que pensamos la realidad social. Conceptos como género, masculinidad o patriarcado, se encuentran hoy presentes en los discursos expertos y legos, en los ámbitos académicos y activistas, en políticas públicas y en los medios de comunicación; pero el alcance que han ganado estos conceptos los ha vuelto escurridizos, polisémicos o directamente equívocos, y ha hecho que sean constantemente debatidos y revisados (Barbero y Morcillo; 2021: 32).

Tomando en cuenta la consideración de los autores, para discutir sobre estos conceptos me parece conveniente referir a ciertas definiciones realizadas desde los campos sociológico y antropológico con el fin de tener claridad al momento

de emplearles como categorías de análisis. Posteriormente, me enfocaré en las descripciones obtenidas a través de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo, que adquieren relevancia porque emergen (Kelle, 2005) desde la oralidad de personas que se reconocen como hombres y lo abordan desde las enseñanzas familiares, los discursos escolar o barrial, y en general, desde las prácticas sociales atribuidas al ideal masculino.

## 2.1 Aproximaciones desde la sociología

Dentro de los aportes sociológicos más importantes, el trabajo realizado por Connell (2015) es una de las referencias más enriquecedoras porque permite entender este concepto desde varias aristas, cada una de ellas complementaria entre sí. Metodológicamente, esta autora se aproxima al estudio de la masculinidad a través del género. Al respecto señala:

En muchas situaciones prácticas, los términos "masculino" y "femenino" no dejan ninguna duda y, de hecho, gran parte de nuestro discurso y de nuestras acciones se basan en su contraste. Sin embargo, si los examinamos de forma lógica, la diferencia no es tan clara y nos enfrentamos a conceptos escurridizos y difíciles de definir. ¿A qué se debe lo anterior? Sugiero que se debe al carácter del concepto de género en sí, y a que este es un concepto que depende del momento histórico y se carga de sentido políticamente (...). La vida diaria es un ámbito de la política de género, no una forma de evadirlo (Connell, 2015: 29).

En cuanto al género, expresa que:

Es una de las formas en las que se ordena la práctica social. En los procesos de género, la conducta cotidiana se organiza en relación con un ámbito reproductivo, definido por estructuras corporales y los procesos de reproducción humana. Este ámbito incluye la excitación y el intercambio sexual, el nacimiento y el cuidado infantil, las diferencias y semejanzas

sexuales corporales (...) el género es una práctica social que se refiere constantemente a los cuerpos y lo que éstos hacen (Connell, 2015: 106).

Para entender los efectos de las prácticas sociales a través de los cuales las personas viven sus vidas ligadas al género, la autora argumenta que, “desde que la capacidad de la religión para justificar la ideología ligada al género colapsó, se intentó llenar con la biología el vacío que quedó” (Connell, 2015: 78). Con base en este argumento, la autora indica que “según estas teorías (las biológicas) los cuerpos de los hombres son los portadores de cierta masculinidad natural producida por las presiones evolutivas ejercidas sobre la humanidad. Con nuestros genes masculinos heredamos la agresividad, la vida familiar, la necesidad de competir, el poder político, las jerarquías, la territorialidad, la promiscuidad y la formación de clubes masculinos” (Connell, 2015: 78-79).

Esta definición, de acuerdo con Connell, no representa un aporte realmente serio a la discusión debido a que “la explicación de la masculinidad natural construida por la sociobiología es casi totalmente ficticia ya que supone grandes diferencias entre el carácter y el comportamiento de los hombres y mujeres” (2015: 79), por lo que considera más conveniente entenderle como “parte de esa práctica social que constituye el género”. Es decir, entender que es un concepto inherentemente relacional ya que siempre existe en oposición a otro: la feminidad, la homosexualidad, lo amanerado, etc. Así, de acuerdo con la definición sociológica de Connell, “la masculinidad, hasta el punto en que el término puede definirse, es un lugar en las relaciones de género, en las prácticas a través de las cuales los hombres y las mujeres ocupan ese espacio en el género, y en los efectos de dichas prácticas sobre la experiencia corporal, la personalidad y la cultura” (2015: 106). Lo dicho hasta aquí supone que, más allá de entender este concepto como una serie de características preestablecidas con las que deben contar aquellos individuos que se reconozcan como hombres, el énfasis debe estar puesto en aquellas prácticas sociales, en aquellos discursos y procesos de aprendizaje, mediante los cuales se atribuyen esas características

de lo masculino o lo femenino, en tanto mandatos emanados de la estructura que representa el género.

Por su parte, Badinter (1993) centra su análisis en el proceso de adquisición de la identidad masculina. Esta otra autora propone que la masculinidad puede entenderse al concebir que, para lograr ser hombre, en diversas culturas se debe demostrar esa identidad masculina obligatoriamente y en cada momento, o de lo contrario, volverse blanco de las humillaciones y el desprecio de otros hombres, pero también de otras mujeres, respecto a su fracaso. Su propuesta deja de lado la reificación del concepto como epítome de la historia humana para entender que, en tanto sujeto histórico, el varón es susceptible de transformaciones y cambios. Para Badinter, las características biológicas, como la combinación cromosómica XY, no representan evidencias irrefutables para identificar a un hombre, si no que estas características deberán desarrollarse a través de deberes, pruebas y demostraciones que den cuenta del desarrollo y afianzamiento de su propia masculinidad ante la mirada pública. No se equivoca la autora al expresar que “el lenguaje que usamos a diario cuando hablamos de la masculinidad como de un objetivo y de un deber pone de manifiesto nuestras dudas y nuestra inquietud. Ser hombre se dice mejor usando el modo imperativo que el indicativo. La orden tantas veces oída «Sé un hombre» implica que ello no es tan fácil y que la virilidad no es tan natural como pretenden hacernos creer” (Badinter, 1993: 17-18). De acuerdo con esta autora, la virilidad no es algo que se otorga, si no que se construye.

En otro orden de ideas, en el ámbito de la antropología social, la masculinidad no se reduce a la presencia cromosómica XY, sino que es un fenómeno que se aprende y produce socialmente; por lo que, de forma más o menos coherente es susceptible a cambios y modificaciones. El análisis de Badinter sobre la masculinidad, comienza con la combinación cromosómica XY y se desarrolla con el reconocimiento de la mirada pública (la familia como primera mirada externa). Es decir, esta identidad se va adquiriendo a través de las demostraciones y prácticas sociales atribuidas al estereotipo del hombre verdadero. La relevancia del aporte de Badinter radica en percatarse que, al

identificar las crisis de aquella masculinidad clara, natural y contraria a la feminidad, la autora expone una serie de características y dificultades que se presentan durante el proceso de adquisición de esta identidad. El hombre deberá demostrar que no es una mujer, pero tampoco un niño y mucho menos un homosexual. En ese sentido, la adquisición de la masculinidad, antes de ser un proceso voluntario de adhesión a alguna identidad, se presenta de forma impositiva y reactiva frente a lo considerado como no masculino, de acuerdo con la autora.

Con respecto a esa forma de rechazo, la misma Badinter indica que se presenta hacia tres figuras bien definidas: la materna; la imagen infantil del hombre (misma que se deja atrás al cruzar por diversos ritos o prácticas de exhibición ante sus pares masculinos, en especial durante su etapa adolescente); y, por último, hacia la identidad homosexual. Para Badinter, asumirse como hombre deberá estar acompañado de actitudes que resalten la heterosexualidad, la homofobia y la competencia. Sin embargo, en este proceso de identificación masculina, la autora señala que la angustia, el dolor y el sufrimiento de los hombres son elementos indisolubles del mismo, y con base en ese argumento establece las nociones de “hombre duro” (aquella figura machista e incapaz de reconocer su desarrollo desde los valores maternos), “hombre blando” (carente de una virilidad probada, falta de seguridad y, en especial, de una identificación efectiva con la imagen hegemónica de la masculinidad) y “hombre reconciliado” (aquella figura que es capaz de amalgamar elementos tanto femeninos como masculinos, en pos de un equilibrio y una vida más plena).

En un ejercicio de síntesis, y de acuerdo con los planteamientos de Badinter, socialmente, la masculinidad se configura a partir de la diferenciación tajante entre las características del eje hombre/mujer, y no desde el reconocimiento de las sutiles diferencias entre ambas nociones. Esto último resulta valioso para este estudio, sobre todo, al momento de acentuar los procesos de agencia y reflexión de los propios entrevistados, ya que abre la posibilidad de cambio y transformación, aunque ello implique “realizar de golpe el peligroso triple salto: el cuestionamiento de una virilidad ancestral, la

aceptación de una feminidad temida y la invención de otra masculinidad compatible con ella” (Badinter, 1993: 223).

## 2.2 Aproximaciones desde la antropología

Como parte de la discusión conceptual, me parece adecuado retomar dos planteamientos realizados desde el plano antropológico. Por una parte, considero de suma importancia la concepción de Matthew Gutmann respecto a que en la antropología se ha empleado el concepto masculinidad al dirigir la discusión sobre los hombres como “sujetos que tienen género, a la vez que lo otorgan” (1998: 48-49). Tomando en cuenta lo anterior, el autor explica que “existen al menos cuatro formas distintas mediante las cuales los antropólogos definen y usan el concepto de masculinidad y las nociones relativas a la identidad masculina, la hombría, la virilidad y los roles masculinos” (1998: 49), y continúa:

El primer concepto de masculinidad sostiene que ésta es, por definición, cualquier cosa que los hombres piensen y hagan. El segundo afirma que la masculinidad es todo lo que los hombres piensen y hagan para ser hombres. El tercero plantea que algunos hombres, inherentemente o por adscripción, son considerados “más hombres” que otros hombres. La última forma de abordar la masculinidad subraya la importancia central y general de las relaciones masculino-femenino, de tal manera que la masculinidad es cualquier cosa que no sean las mujeres (Gutmann, 1998: 49).

Siguiendo a Gutmann, las dos primeras formas de abordaje de este concepto parecen ajenas a circunstancias, empíricamente comprobables, en que las mujeres también desarrollan discursos y prácticas consideradas como masculinas. Además, la tercera forma de las descritas por el autor enmarca una especie de normatividad que pareciera no tomar en cuenta que una amplia mayoría de los hombres ni siquiera están próximos a los ideales o modelos masculinos. Explica también que estas tres formas llegan a confundir género con sexo, por lo que se hace patente esa falta de rigor al hacer uso de este concepto.

Sin embargo, es la última de estas formas la que parece más valiosa porque plantea un modelo relacional que facilita una mayor comprensión de este.

Es decir, en rima con los planteamientos de Connell (2015), Gutmann considera necesario que debemos pensar en cómo se configura la masculinidad desde el mandato de la estructura de género para después centrar la atención en las prácticas y los discursos que emanan de ella y así comprender parte de sus efectos en la vida de las personas. El trabajo de Gutmann apunta a que la masculinidad no es una forma identitaria estática e inmutable, si no que, por el contrario, es preciso reconocerle como un concepto relacional que adquiere características comunes y particulares, producto de diferentes contextos situados. Esto último se ve claramente reflejado a través de ciertas nociones que el autor emplea para referirse a la masculinidad, como las del macho o el mandilón, mismas que son producto de su análisis de la masculinidad en una colonia popular mexicana a principios de la década de los noventa<sup>5</sup>.

Por otra parte, en su libro *La producción de grandes hombres*, Godelier (1986) explica – con base en la investigación realizada en la comunidad baruya de Nueva Guinea – que este concepto también puede entenderse como un sistema de dominación en donde el ejercicio de poder busca instalar un control total de los hombres sobre las mujeres, por lo que el sistema de producción, las prácticas sexuales y el orden simbólico funcionan para apuntalar ese ejercicio de poder. Pero no solo enuncia estas características, si no que el autor también proporciona – de manera similar a Badinter (1993) – el elemento que considera como andamiaje de esta dominación masculina: los ritos de iniciación. Al respecto, Lamas (1999) apunta que “lo que define al género es la acción simbólica

---

<sup>5</sup> Sobre el trabajo de Gutmann, Connell y Messerschmidt (2021) apuntan varios aspectos imprescindibles de su estudio antropológico realizado en una colonia popular de la Ciudad de México: “En la más bella etnografía moderna sobre la masculinidad, Gutmann (1996) estudió un caso donde hay una clara definición de la identidad pública masculina, el “machismo” mexicano. Gutmann muestra cómo el imaginario del machismo fue desarrollado históricamente y ligado al desarrollo del nacionalismo mexicano, enmascarando la enorme complejidad de las vidas reales de los hombres mexicanos. Gutmann ensaya cuatro patrones de masculinidad en los barrios de clase obrera urbana que estudia, insistiendo en que pueden ser segmentados por otras divisiones sociales y son constantemente renegociados en la vida cotidiana (2021: 38).

colectiva. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres”, y continúa señalando que gracias al trabajo de Godelier:

Hemos visto que el proceso de entrada a la cultura es también el proceso de entrada al lenguaje y al género. En el caso de los baruya, la adquisición del género se confirma, además, con los ritos de iniciación. Para Godelier, el dispositivo central de la dominación masculina es la maquinaria de las iniciaciones. Estos ritos implican un proceso de afirmación de la identidad de género que vuelve evidentes todos los códigos y la información que de manera inconsciente han recibido los jóvenes a lo largo de sus vidas y que los confirman como “hombres” o “mujeres” capaces de vivir en sociedad. A partir de su iniciación se reafirmará la segregación sexual presente en todos los aspectos materiales y simbólicos (Lamas, 1999: 158).

En concordancia con el planteamiento anterior, considero que este concepto también puede entenderse como un ideario que, históricamente, ha justificado la dominación del hombre sobre las mujeres, y sobre otros hombres también, a través de las prácticas sociales que se atribuyen a los estereotipos e ideales de lo masculino o lo femenino. Estos planteamientos sobre cómo se ha abordado el concepto desde las perspectivas sociológica y antropológica, permiten hilar la discusión no desde un plano en el que la masculinidad remita, por ejemplo, a la genitalidad o la norma de comportamiento de los hombres, si no desde un plano que ponga en evidencia que al hablar de este concepto, hablamos principalmente de las relaciones que se generan entre las mujeres y los hombres; pero también entre hombres y hombres, y entre hombres con otras identidades genéricas.

Con base en las definiciones discutidas, en este estudio se entiende que la masculinidad no es una esencia natural, ni tampoco una especie de norma o conducta estandarizada; sino que, por el contrario, es ante todo una producción social que adquiere características particulares acordes al contexto situado y el momento histórico en que se vive. Al emplearle como categoría de análisis se

debe tener en cuenta que la atención está centrada en los procesos, prácticas y relaciones mediante las cuales las personas viven sus vidas en concordancia con la estructura que representa el género y, por ende, con la masculinidad y feminidad mismas como mandatos hegemónicos de este. Esto será de gran ayuda, sobre todo, al momento de abordar etnográficamente el significado de asumirse como hombre a partir de las prácticas sociales atribuidas al estereotipo masculino, mismas que son descritas por las personas entrevistadas en este estudio.

### 2.3 Masculinidad hegemónica

Como parte de su análisis sociológico, Connell propone que es importante reconocer que no es del todo correcto hablar de una sola masculinidad porque, “conforme vamos reconociendo las relaciones que se establecen entre el género, la clase y la raza, también se ha vuelto común reconocer masculinidades múltiples: blancas y negras, obreras y de clase media” (Connell, 2015: 111). Teniendo en cuenta este planteamiento, la autora señala cuatro características que definirán las relaciones sociales producidas desde la propia masculinidad: la hegemonía, la subordinación, la complicidad y la marginación. Al respecto, la propia autora argumenta que, “para mantener un análisis dinámico y prevenir que el reconocimiento de la multiplicidad de las masculinidades se colapse en una tipología de personalidades, debemos centrarnos en las relaciones de género que se establecen entre los hombres”, por lo que, “la masculinidad hegemónica puede definirse como la configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta aceptada, en un momento específico, al problema de la legitimidad del patriarcado, lo que garantiza (o se considera que garantiza) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres (Connell; 2015: 112).

Como se puede apreciar, la masculinidad hegemónica no representa un tipo de personalidad universal e inamovible, si no que se trata, más bien, de un tipo de identidad que adopta una postura hegemónica al interior de la estructura de género; “posición que es siempre discutible”, tal como lo señala la misma autora.

Este planteamiento me ayuda a entender que la particularidad de la masculinidad hegemónica reside en que posee un arreglo con la política, la economía, y en general con el ejercicio de poder, y se ve reflejado en las pautas sociales de lo que significa asumirse como hombre durante cierto periodo de tiempo o época histórica.

Ahora bien, aunque de manera individual Connell (2015) ya había realizado un exhaustivo análisis sobre este concepto (acuñado en la década de los años ochenta) posteriormente revisita éste con Messerschmidt (2021). En esta revisión, los autores explican que:

La masculinidad hegemónica, diferenciada de otras masculinidades, especialmente de las subordinadas, no fue propuesta como la “normal” en términos estadísticos; sólo una minoría de hombres la encarnaban, pero lo cierto es que sí era “normativa” e incluso, la hegemonía no significaba violencia, aunque podía ser respaldada por la fuerza, sino que refería al predominio logrado a través de la cultura, las instituciones y la persuasión (Connell y Messerschmidt, 2021: 36).

Esta definición apunta a entender que la masculinidad posee relaciones jerárquicas en las cuales existe una forma hegemónica construida socio-históricamente, por lo que este concepto no sólo representa una manifestación predominante de la misma, sino que puede definirse como aquella que apuntala el orden estructural de género e impone cierto tipo de relaciones, prácticas y discursos; al mismo tiempo que subordina, margina, y hace cómplices a otros hombres a través de los dividendos o ventajas que trae consigo la propia estructura de género. De acuerdo con Connell y Messerschmidt, lo valioso de la definición del concepto es que ayuda a entender que:

Las masculinidades hegemónicas emergieron entonces en circunstancias específicas y estaban abiertas al cambio histórico. Más precisamente, podría haber una lucha por la hegemonía y las viejas formas de masculinidad podrían ser desplazadas por otras nuevas, esto suponía cierto optimismo en una teoría más bien pesimista. Quizás era posible que una forma más humana y

menos opresiva de ser hombre se volviera hegemónica, como parte de un proceso que llevara a la abolición de las jerarquías de género (Connell y Messerschmidt, 2021: 36).

Habrà de comprenderse que Connell y Messerschmidt (2021: 43) dejan claro que “el concepto de masculinidad hegemónica no pretende ser ni un comodín ni una causa primordial; si no que es una forma de dar cuenta de cierta dinámica en el proceso social”. Con base en estas consideraciones, mi propuesta de análisis enmarca la hegemonía no sólo desde lo enunciativo, si no que apunta a un aspecto que, me parece, debe ser central: la percepción de las prácticas sociales impuestas por el mandato masculino. Concretamente, lo que busco es comprender los entramados de sentido y significado (Berger y Luckmann, 1991) que las personas atribuyen a cierta masculinidad enunciada en tres espacios de socialización de los hombres: la familia, el barrio y la escuela.

#### 2.4 Aproximaciones etnográficas a la masculinidad

Con base en la exploración cualitativa, recupero el argumento de Hernández Rosete (2018: 23) quien señala la relevancia etnográfica de la palabra hablada al expresar que, “los significados que dan sentido a lo real son adquiridos por las personas a través del lenguaje. En este encuadre teórico, la palabra hablada es el principal referente del acto interpretativo de la cultura”.

Al igual que el autor, parto del enfoque fenomenológico de Berger y Luckmann (1991), por lo que el trabajo de campo se apoyó en técnicas de investigación cualitativas debido a que me resultó imprescindible reconocer la forma en que la palabra oral, las prácticas y las relaciones cotidianas configuran la realidad social de las personas que se asumen como hombres, y que cuentan con una trayectoria escolar interrumpida en alguno de los niveles escolares que forman parte del sistema educativo mexicano. En ese sentido, rescato también el planteamiento de Geertz (1992) donde la cultura radica en estructuras de significación – socialmente establecidas – a partir de las cuales las personas

reproducen símbolos que únicamente serán válidos en contextos situados; por lo que, al momento de presentar las descripciones realizadas por los entrevistados, estas se consideren como la realidad social que viven en ese contexto determinado local e históricamente.

En ese mismo sentido, en este apartado se analizan ahora las enseñanzas provenientes del núcleo familiar. Cabe aclarar que no en todos los casos se cumple la forma tradicional de familia integrada por madre, padre e hijos. Sin embargo, el hecho de que algunas de las personas que aportaron a esta investigación con sus testimonios no provengan de familias con esa composición, no significa que no recibieron de otros familiares estas enseñanzas.

#### 2.4.1 El primer espacio de socialización de la masculinidad: la familia

Para abordar etnográficamente el sentido y significado que las personas atribuyen a su propio reconocimiento como hombres, parto de analizar el que considero como el primer espacio de socialización en que se configura la identidad masculina: la familia. Para ello retomo la revisión que hace Hernández Rosete (1996) de la definición de vida familiar realizada por Oliveira y Salles (1989) de la cual explica que, “esta definición sugiere una lectura de la familia como un escenario muy elocuente en cuanto a la existencia de estructuras de roles de género. Por ello, parto de su categoría para definir a la familia como un grupo doméstico constituido por relaciones de parentesco, que responde a normas, pautas, ritmos y prácticas sociales y culturales preestablecidas” (Hernández Rosete, 1996: 37).

Esta definición me permite comprender que al interior de la familia existen relaciones genéricas e intergeneracionales, al mismo tiempo que se presentan preceptos materiales, afectivos y simbólicos como parte de la vida cotidiana. Analizar los diferentes sentidos y significados que se atribuyen a la práctica social masculina desde la familia, posibilita formular una primera consideración: ya desde el vientre materno se nos asocia con ciertos preceptos; ciertas ideas que van constituyendo una imagen de nosotros como mujer u hombre en la

consciencia de nuestros padres, de nuestros familiares. En ese sentido, la masculinidad se va hilando con ideas y prácticas socioculturalmente establecidas y normalizadas por la familia. Al respecto, Montesinos (1996) expresa que:

Cuando se señala a la familia como la célula fundamental de la sociedad, se reconoce en esta el espacio social en el que se reproduce la vida cotidiana, de tal forma que, si en ella descansa la reproducción material y simbólica de los individuos, es entonces la vida cotidiana la primera instancia social a partir de la cual la sociedad induce al individuo en un proceso de aprendizaje de cada una de las normas que le permitirán interaccionar con su entorno. Esta función social que desempeña la célula familiar sintetiza la primera etapa del proceso de socialización a que se sujeta el individuo. En ese sentido, la familia se constituye en el vehículo de comunicación entre la sociedad y el individuo (Montesinos, 1996: 6).

Con base en estas definiciones, en este apartado se presentan fragmentos clave que dan cuenta del proceso de identificación masculina de las personas entrevistadas en esta investigación. La exploración se realizó tomando en cuenta las enseñanzas maternas y paternas, e incluso de parte de hermanos, que surgen precisamente al interior de la familia. Además, parte del análisis tiene que ver también con hechos concretos descritos por los entrevistados, que van dejando entrever la manera en que se reproducen ciertas prácticas y preceptos que se asocian a una especie de estereotipo de hombría. El análisis del contexto de la vida familiar – donde cada hombre desempeña roles y entabla relaciones diferenciadas – surge de la necesidad de entender cuál es el proceso mediante el cual los entrevistados configuran su identidad masculina; además de explorar de qué formas reafirman o cuestionan las bases de dicha identidad.

La reproducción o cuestionamiento de estos preceptos configura la forma de entender nuestro lugar en el mundo y nos da a conocer las expectativas que se tienen respecto a nosotros como personas, y en particular como hombres. Reflexionar sobre esto es importante para entender la necesidad de desarrollar un proyecto de vida en un contexto situado, pero, sobre todo, desde una realidad

simbólica con arreglos en relaciones de poder que se suscitan ante nosotros y entre los miembros de la familia. Al momento de realizar las entrevistas me planteé conducir la indagatoria sobre algún tipo de aprendizajes y/o ejemplos que se presentan en la vida cotidiana al interior de la familia respecto a lo que significa identificarse como hombre; por lo que las enseñanzas maternas se consideran, en esta investigación, como una de las primeras fuentes a través de la cual las personas entrevistadas describen este proceso de configuración de la masculinidad. Cabe aclarar que desde la propia oralidad de las personas que aportaron a este estudio, no existe mención alguna sobre este concepto, si no que, de manera específica refieren a la configuración de una especie de estereotipo asociado a la hombría:

*En ese entorno, mi mamá nos decía que uno como hombre no se debía dejar, bueno, primeramente, que no le pegáramos a las mujeres, ni las tratáramos mal. Eso sí nos inculcaron desde siempre. Pero, por otro lado, que cuando tuviéramos pareja y nos casáramos que no fuéramos dejados tampoco. Ella nos decía que tratáramos bien a las mujeres, pero también nos inculcaba que la mujer tenía que estar en su casa, haciendo el aseo, haciendo la comida, que te tenía que atender y servir, y de alguna manera uno como hombre debía salirse a trabajar. Que eran los roles ya establecidos (Varón, 45 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto semestre de bachillerato debido a la depresión).*

Esta descripción da cuenta del proceso de configuración de la hombría que se percibe a través de acciones concretas como la organización de prácticas sociales de reproducción cotidiana (el trabajo, los quehaceres domésticos), pero también desde cómo relacionarse con las mujeres (con la pareja sentimental concretamente). Aunado a esto, esta otra descripción da cuenta de las ventajas de asumirse como hombre:

*Sí, ya sabes, pues eres hombre y te dan más confianza y bueno, sí llegaba a escuchar que mis hermanas luego le decían a mi mamá 'Es que lo*

*dejaste ir al deportivo y era hasta las siete y llegó ocho y media'. Sí me regañaban, pero cuando ellas lo hacían las regañaban peor. De lo que yo me percataba era que le decía que el problema era que ellas eran mujeres y se arriesgaban más. Yo siento que es lo mismo, pero yo creo que mi mamá lo visualizaba en el sentido de que pues ya sabes, bueno no sé si antes era igual que ahorita, pero ya sabes: que los feminicidios, que las fueran a violar, cosas así que uno como hombre no corre riesgo (Varón, 28 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el cuarto semestre del bachillerato debido a que se convertiría en padre).*

Con base en esta descripción es posible enunciar que la identificación como hombres trae consigo ciertas características que se manifiestan en las relaciones diferenciadas entre la madre y los hijos o las hijas, tales como la confianza, los regaños de menor calado o los diferentes riesgos a los que se exponen hombres y mujeres desde la propia lógica familiar. Pero no sólo se configura desde estas diferencias, si no que también se manifiesta a través de la corporalidad:

*A mí por ejemplo desde que íbamos a la peluquería me decía mi mamá de que el corte de un hombre era corto, a diferencia de una mujer, que se lo deja crecer. La manera de vestir. La manera de hablar, más que nada. Hay niños que se comportan de alguna manera femenina, entonces, pues ora sí que a nosotros nos inculcaron más bien cómo vestirnos, cómo cortarnos el pelo, saber respetar a una mujer, más que nada. Además de que pues 'ora sí que yo recuerdo a mí me decían que el hombre al trabajo y la mujer a la cocina (Varón, 24 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el segundo semestre de bachillerato debido a la necesidad de trabajar para ser autosuficiente).*

Tomando en cuenta estas descripciones, es posible apreciar la influencia materna como una fuente directa de contacto con las primeras enseñanzas

respecto a la configuración de la masculinidad. Esto es, en el mismo seno familiar, las personas comienzan a andar el camino hacia constituirse como hombres con base en una serie de características como la imagen personal, las formas de expresarse, e incluso, el respeto como elemento indisociable del trato hacia las mujeres. Todos estos elementos, tal como se describen, son aprendidos a través de los discursos que perciben de sus familiares; en este caso específico, de la madre.

#### 2.4.2 Las enseñanzas paternas como reforzadoras de la masculinidad

Tal como se evidencia con las enseñanzas maternas, la hombría emerge no solo como una identidad, si no que también lo hace como una manera de estar en el mundo. Una manera de ser y relacionarse con los otros. Dicho esto, me gustaría comenzar por una de las características que van dando forma a esa hombría de la que hablan los entrevistados: el trabajo<sup>6</sup>. Es decir, una característica que implica ser proveedor alimentario y en general económico del grupo doméstico, que es uno de los mandatos sociales más importantes de la masculinidad (Connell, 2015; Guttman, 1998) y que, de acuerdo con varias descripciones, se aprende sobre todo con el ejemplo paterno:

*Mi padre nos educó a la antigua: a golpes, a pinches cuerazos. Nos quería hacer hombres trabajadores, responsables, respetuosos, pero cabrones (Varón, 69 años. Transportista. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto año de primaria debido a la necesidad de trabajar para colaborar en los gastos del hogar).*

Otra descripción similar apunta a lo siguiente:

---

<sup>6</sup> Sobre este concepto, y únicamente como referencia a qué se entiende en esta investigación por trabajo, retomo el planteamiento de Herbert Marcuse que explica que “Marx, en sus investigaciones acerca de la nueva fundamentación de la economía política, adoptó el concepto de trabajo de Hegel con todos sus rasgos esenciales: el trabajo es el devenir para sí del hombre dentro de la alienación o en tanto que hombre alienado es el acto de auto-elaboración o auto objetivación del hombre” (Marcuse, 1970:15)

*Mi padre me llevaba con sus maestros para poder aprender lo que es albañilería, plomería, cosas de ese tipo. De construcción. Sé hacer todo eso. Desde poner un piso hasta hacerte una instalación de drenaje. Cosillas de ese tipo las puedo hacer. Más que nada eso fue lo que me dejó mi padre: oficios. Mi papá era machista. Él siempre me inculcó: tú rómpete la madre para lo que debes: cuidar a tu familia siempre. Eres hombre y tienes que romperte la madre para que todos estén bien debajo de ti (Varón, 42 años. Dejó de asistir a la escuela durante el tercer año de secundaria debido a la necesidad de trabajar para ayudar económicamente en el hogar).*

Estas descripciones apuntan al trabajo como un elemento constitutivo de la masculinidad. Al respecto, Núñez Noriega (2017: 169) expresa que, “el hombre es, ante todo, en esta división del trabajo, un “proveedor” eficiente, lo que implica el ideal de gestión honorable de lo necesario; esto es, no conseguir las cosas en formas que puedan traerle deshonra a él o a la familia, como pedir o robar”. La idea de honor aparece aquí como un componente en el proceso de configuración de la hombría, pues ésta reclama que las acciones emprendidas por los entrevistados sean vistas como ejemplares y motivo de orgullo tanto para ellos como para las personas que le rodean. Al respecto, Pitt Rivers (1979: 18) señala que, “el honor proporciona un nexo entre los ideales de una sociedad y su reproducción en el individuo mediante su aspiración a personificarlos. Como tal, entraña no sólo una preferencia habitual por un modo de conducta determinado, sino también el derecho a determinado trato a cambio”. Esta definición me ayuda a entender que no basta saberse trabajador para asumirse como hombre, sino que este trabajo deberá estar sujeto a aprobación mediante el grado de honor que traiga consigo el dedicarse a una actividad económica u otra.

Dentro de las características con que los entrevistados describen cómo debe ser un hombre, además del trabajo, resaltan elementos considerados como primordiales al momento de presentarse y actuar en el mundo asumiendo la

identidad masculina: la heterosexualidad y la caballerosidad. Sin embargo, también se describen elementos que dan cuenta de lo ambiguo que puede resultar el asumirse como tal:

*El hombre tiene que ser trabajador, que le gusten las mujeres, que sea caballeroso y que sea un poco tolerante y comprensivo. Porque muchos de los hombres somos como muy machistas, muy temperamentales (Varón, 29 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto semestre del bachillerato debido a que se convertiría en padre).*

En este caso, las características disímiles con los elementos hegemónicos de la masculinidad – y que dejan evidencia de lo ambiguo y hasta contradictorio que resulta el saberse varón – son la tolerancia y la comprensión, en contraste con el machismo y la explosividad que, de acuerdo con la persona entrevistada, son características compartidas por un gran número de hombres. En rima con esta descripción, otra narrativa que también da cuenta de estas ambigüedades de la masculinidad explica que:

*Mi papá era machista, pero le bajó de tanates con mi mamá. Sí soy algo machista, pero no del tipo malo. Me refiero a que, mi papá me enseñó que yo soy el proveedor en casa. Punto y se acabó. Yo nada más pago las cuentas y me vale lo que pase en la casa (Varón, 42 años. Dejó de asistir a la escuela durante el tercer año de secundaria debido a la necesidad de trabajar para ayudar económicamente en el hogar).*

Gracias a estas dos narrativas, es posible ir perfilando el análisis etnográfico sobre los hilos de sentido y significado (Geertz, 1991) respecto a lo que significa asumirse como hombre: un proceso que se ve atravesado no sólo por el trabajo, el honor o el prestigio, si no también por otra característica que se vuelve recurrente en las descripciones recopiladas: el machismo. Sobre este término, Gutmann (1996) establece en su estudio en una colonia popular de la Ciudad de

México, que hay una clara definición de la identidad pública masculina, es decir, el machismo mexicano. Este autor demuestra la forma en cómo el imaginario de este machismo se desarrolló históricamente y estuvo fuertemente ligado al desarrollo de cierto tipo de nacionalismo; encubriendo con ello la gran complejidad de las vidas reales de los hombres de este país. Al respecto, y en concordancia con Gutmann, Machilot (2013) expresa que, “si bien es cierto que el término *macho*, empleado para connotar cierto ideal masculino, se impone con el nacionalismo mexicano posrevolucionario, podemos constatar que su aparición es anterior a la ideología nacionalista revolucionaria. Más aún, su origen es popular, pues incluso lo encontramos en algunos corridos mexicanos” (Machilot, 2013: 68).

Con base en estos argumentos, es posible establecer que el machismo al cual refieren las personas entrevistadas se vuelve parte de ese proceso de configuración de lo que significa la *hombría*. Esto es, tal como lo describen, las situaciones ante las que aparece este machismo no solo dan cuenta del arraigo y la vigencia del término para describir cierto tipo de comportamiento masculino, si no que también es una muestra de las ambigüedades presentes en la masculinidad y de cómo, hasta cierto punto, esta característica machista no siempre es la punta de lanza como sí lo es, por ejemplo, el propio trabajo:

*A lo que yo entiendo, ser hombre más que nada es ver las cosas como una responsabilidad. Mi papá me enseñó muchísimas cosas: a ser responsable, sociable con las personas, a nunca faltarle al respeto a ninguna persona. A respetar el trabajo. Para mí, nada más, por ejemplo, ser hombre es respetar tu trabajo, a tu esposa, a tus hijos (Varón, 41 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el cuarto semestre del bachillerato debido a la falta de recursos económicos).*

Aunque el trabajo aparece como un eje configurador de esta hombría descrita por los entrevistados, una característica a resaltar dentro de sus descripciones es la reflexividad acerca de que, a pesar de asumir que como

hombres una de sus principales características tiene que ser el saberse trabajador honorable, esto no representa una excusa para tratar mal a otras personas, empezando por la propia familia:

*De lo que me quedo como hombre, pues siento que sí tienen más responsabilidad que una mujer. Por ejemplo, ya cuando tienes a tu familia. Eso sí me lo enseñó mi jefe. O sea, no me dijo 'Así tienes que crecer'. No. Pero con su ejemplo, como que eso me forjó. O sea, yo siempre vi que mi papá, cosa que muchos papás he visto que no cualquiera lo hace; o sea, desde que se casó, desde antes que yo naciera, él siempre estuvo como que, fuera donde sea, pero él siempre se hizo cargo de nosotros, de los gastos, y de todo. Mi mamá, te lo repito, nunca trabajó. Pero no por eso la humillaba, no por eso le exigía 'Me tienes que atender bien'. O sea, nunca vi ni ese tipo de maltratos. No hubo así de que 'Yo soy cabrón y te mantengo', porque, lo he visto con amigos, te repito: 'Yo te mantengo', pero la quieren ahí encerrada y 'Me planchas' y 'Quiero comida rica' y 'Me vas a soportar que venga pedo' (Varón, 28 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el cuarto semestre del bachillerato debido a que se convertiría en padre).*

Este proceso reflexivo resulta interesante de resaltar porque da la pauta para entender que la masculinidad no es una norma generalizada de comportamiento, si no que se configura con base en los ejemplos con que día a día nos encontramos y que podemos asumir de forma acrítica o también con cierta distancia. Es decir, la reflexividad de los entrevistados se presenta como un cariz entre lo que se nos dice que un hombre es y lo que ponemos entre paréntesis para pensar críticamente sobre ello. La siguiente descripción ejemplifica este proceso:

*En casa nunca hubo una imposición tipo de que 'los hombres tienen que seguir como este tipo de comportamientos y las mujeres este otro tipo de*

*comportamientos'. Nunca nos impusieron así de 'Tú te vistes de tal forma y te relacionas con tales personas'. Incluso me acuerdo de que de niño llegaba a darle besos a mis amigos niños en el cachete, como saludándoles, como demostrándoles cariño, porque mi papá así me saludaba. Llegaba y frente a todos me saludaba con beso en el cachete, entonces pues, ya ves que dicen que los niños imitan los comportamientos de sus padres, a mí se me hacía normal que me saludara de beso y pues yo saludaba de beso también; como imitándolo (Varón, 27 años. Músico. Dejó de asistir a la escuela durante el cuarto semestre de la licenciatura en arquitectura debido a una crisis vocacional y la depresión originada a raíz de esto).*

Además de las enseñanzas y aprendizajes por parte de la madre y el padre, otro abrevadero que se revela como parte del proceso de identificación masculina son las relaciones que se entablan entre hermanos. A saber, las descripciones realizadas por las personas entrevistadas presentan dos elementos para analizar por separado: la primera, que tiene que ver con la violencia como una herramienta para solventar los problemas cotidianos; y la segunda, que tiene que ver con la reproducción de los trabajos domésticos. Por una parte, en las relaciones que se desarrollan entre hermanos o hermanas, aparece el discurso de la violencia como una herramienta que facilita la resolución de conflictos:

*Conforme fuimos creciendo mi hermano empezó a aprender karate y alcanzó la cinta más alta y me decía que no me dejara y me enseñaba cómo defenderme. Me defendía y me enseñó a defenderme. Como me veían más chico y querían hacerme bullying, pero pues obvio ya no me dejaba porque ya sabía defenderme (Varón, 29 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto semestre del bachillerato debido a que se convertiría en padre).*

*Si tú eres varón y tienes hermanos, te debes de juntar con los hermanos, no con las hermanas; porque en otros tiempos lo veíamos mal y decíamos*

*‘¿Cómo, siendo cabrón, te juntas con las mujeres? ¡Júntese con los hombres!’.* Lo tomábamos a mal. Por ejemplo, con un hermano aprendí el deporte: era boxeador, me enseñaba el deporte. Luego me decía ‘Fíjate bien cómo vas a aprender’, y aprendí no pa’ figurar en la vida, si no pa’ defenderme. Él, que me enseñó el box, no sabía ni leer (Varón, 69 años. Transportista. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto año de primaria debido a la necesidad de trabajar para colaborar en los gastos del hogar).

Estas descripciones apuntan a que, durante el proceso de configuración de la masculinidad, la enseñanza de parte de los hermanos aparece como una fuente de conocimientos sobre cómo enfrentar los problemas cotidianos a través de la violencia, siempre bajo el manto de enseñanzas para defenderse. Esto resulta por demás interesante porque establece ciertas pautas que, desde la voz de los propios entrevistados, configuran su actuar frente a otros al momento de resolver problemas o diferencias en la vida cotidiana.

Por otra parte, los quehaceres domésticos se presentan en esta investigación como un elemento diferenciador entre los entrevistados y sus hermanos o hermanas. Una de las consideraciones más importantes de cara a este elemento, es que, en algunos casos, se expuso como una forma de castigo, mientras que en otros, como una responsabilidad u obligación que traía consigo ciertas retribuciones:

*En la casa teníamos responsabilidades, obligaciones y castigos. Por ejemplo, la comida era responsabilidad de mi hermana. Obligación de todos, tener la casa limpia; al menos nuestro cuarto. Los castigos eran no salir o hacer el quehacer de toda la casa (Varón, 24 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el segundo semestre de bachillerato debido a la necesidad de trabajar para ser autosuficiente).*

*Yo creo que no teníamos ninguna responsabilidad mis hermanos o yo. O sea, como deberes o responsabilidades, no. Como que todo siempre lo*

*hacia mi mamá. Mi hermano mayor le ayudaba en el quehacer. Por ser el mayor era el más consciente de que mi mamá necesitaba ese apoyo (Varón, 27 años. Músico. Dejó de asistir a la escuela durante el cuarto semestre de la licenciatura en arquitectura debido a una crisis vocacional y la depresión originada a raíz de esto).*

Gracias a estas descripciones, el proceso de identificación con la masculinidad se hace patente a partir de entender las ventajas o privilegios que se tenían en casa por el hecho de ser hijo varón. Considerando que la vida familiar es el conjunto de arreglos mediante los cuales se reproducen los procesos generacionales y cotidianos, a través de las charlas con los entrevistados pude comprender que asumirse como hombre trae consigo una serie de ventajas o dividendos al interior de la familia, pero también en la vida cotidiana. Estos dividendos no son exclusivos de este primer espacio de socialización (la familia), pero sí difieren en cuanto a sus manifestaciones en comparación con el barrio o la escuela.

#### 2.4.3 Reafirmando la masculinidad en el barrio: códigos de conducta en las relaciones entre varones

Parte del proceso de producción de la masculinidad también se halla en algunas narrativas que describen ciertas prácticas sociales atribuidas al valor y la honorabilidad de la identidad masculina en el contexto de la vida cotidiana en el barrio; mismas que después se reproducen en las escuelas. Al respecto, las siguientes secuencias muestran cómo hay un curriculum oculto (Jackson, 1992) y un código de conducta que moldean la forma de relacionarse con otros varones, pero también con mujeres:

*En el barrio cuando eres chico todos son tus amigos, está bien padre, ¿no? Pero empiezas a crecer, igual que la gente, y pues el barrio tiene envidia. En mi caso, yo no era de los que buscara un pleito, pero, no sé por qué,*

*atraía mucho los pleitos. A lo mejor era mi forma de ser, no lo sé, pero yo casi no buscaba los pleitos, si no que llegaban a mí. Por ejemplo, a mí los años me fueron madurando, pero yo de morro era muy tímido hasta que mi hermano me enseñó a defenderme (Varón, 29 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto semestre del bachillerato debido a que se convertiría en padre).*

Esta descripción señala otra característica de esa masculinidad que es reiterativa en otras entrevistas: la envidia, misma que resulta interesante al momento de caracterizar de manera situada esta configuración de la identidad masculina en el contexto barrial en que se realizó el trabajo de campo:

*Aquí si es como que envidias, no sé, como que te quieren traer chato o hacer bullying, vamos a llamarlo así. Entonces a mí me hacían bullying. Yo llegué acá y llegué bien chato. Yo llegué bien cohibido. No sabía ni qué pedo. Entonces me fui fogueando, porque todo tiene su límite, entonces dije 'No ya que me estén pegando, o sea ya que me traten así, pues no está chido. Entonces pues me tengo que poner vivo'. Si varía como en todo, pero la mala influencia siempre existe porque desde que llegué aquí (ya te estoy hablando de adolescente) pues tuve amigos dentro de los cuales unos se iban a robar, unos ya se drogaban, unos ya tomaban (Varón, 28 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto semestre del bachillerato debido a que se convertiría en padre).*

Complementario a los fragmentos anteriores, en el siguiente se resalta también la existencia de un “código uno a uno” como parte de esa configuración de la masculinidad en el contexto barrial:

*En mis tiempos, se podría decir aquí como dicen en el barrio, había 'tiros derechos'. Sí había un código: uno a uno y hasta que lo acababa, casi. Entonces, pues eran experiencias que sí te impactaban mucho (Varón, 45*

*años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto semestre de bachillerato debido a la depresión).*

Estas tres descripciones, apuntan a comprender cómo, a pesar del salto generacional entre cada uno de los entrevistados, existen ciertos elementos (como el ejercicio de una masculinidad asociada a la violencia, el honor o los ritos de paso) que determinan la manera de interactuar entre los propios hombres y la forma en que se relacionan con el resto del mundo. Entre las características que pueden resaltarse, basado en las descripciones y los aportes teóricos, es posible mencionar una alta competitividad, un sentimiento de recelo (o envidia, si se retoma la reflexión de los entrevistados al respecto) y una angustia permanente por demostrar una valía masculina poco clara y repleta de contradicciones y ambigüedades.

#### 2.4.4 Masculinidad, llanto y emociones

Si bien hasta ahora se han analizado ciertas características que dan cuenta del proceso de configuración de la *hombría* descrita por parte de las personas entrevistadas, es importante también incluir otro tipo de elementos que funcionan como ejemplos de la coerción y ambigüedad de la masculinidad. Concretamente centraré la atención en un elemento del que muy pocos hombres se atreven a hablar: el llanto y la expresión de emociones. Al respecto, Ramírez Rodríguez (2020) sostiene que:

Las emociones no pueden seguirse mirando como meros añadidos, como un tema secundario, o como artefactos en las relaciones de género, ya sea entre hombres y mujeres o entre hombres. Son constitutivas de las relaciones que disponen a la acción, al igual que a la práctica social. Lejos está la perspectiva del sentido común que disocia racionalidad vs. emoción, bajo la fórmula estereotipada hombres = razón: mujeres = emoción. Incluso, en el mejor de los casos, hombres = enojo – ira, mujeres = miedo – angustia. El fenómeno es mucho más complejo, rico y

desafiante. Complejo porque pone en el centro un componente que permite entender con mayor profundidad el fenómeno relacional entre los géneros e intragéneros, porque está presente en todos los espacios en los que transcurre la vida (Ramírez Rodríguez, 2020: 38).

Siguiendo este argumento, considero necesario discutir cómo es que la expresión de emociones o llanto se presenta en las personas entrevistadas como una acción que genera vergüenza e incluso como motivo de burla. Así lo deja entrever la siguiente descripción:

*En ese sentido te puedo contestar: yo que soy un hombre de 47 años, a veces siento tanta impotencia por no hacer las cosas como se deben, o por no llevar cosas a mi casa porque lo necesitan. A veces lloro como una mujer. Y me desahogo solo. Bañándome, porque sé que las lágrimas caen, y el agua me las limpia. Llora y me purifico con el agua y digo 'Relájate, caon.' En eso como que me encierro en mi mismo, y trato de sacar todo eso. Lo expreso con mi pareja, pero con mi familia no. Hay veces que yo me trago mis propias cosas para no hacer daño a las demás familias que viven en mi casa. Incluida la de mis hijos. Hasta la fecha me lo guardo mucho (Varón, 47 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela en el tercer semestre del bachillerato debido a la falta de apoyo económico y la necesidad de encontrar trabajo).*

La presión por asumir una identidad masculina aceptable se hace patente al momento en que el entrevistado enuncia que “llora como una mujer y se desahoga solo”. De esta forma se vuelve aún más visible esa coerción del mandato masculino sobre la represión de emociones y llanto, pues esta característica puede considerarse como un rasgo de debilidad o pérdida de valía como hombre. Incluso en otros casos, la expresión del llanto y emociones tiende a considerarse como una señal de debilidad y motivo de vergüenza si se llegan a expresar en público:

*Enfrente de la gente no. Más que nada por vergüenza. O sea, por un decir, que luego mi hermano me pegaba o así, pues sí, sí lloraba. Pero en la escuela no, me aguantaba. Muchas veces sí me lo guardé y pues eso no lo sabía mi mamá. Te digo que yo era muy tímido y callado. Conforme fui creciendo fui soltándome cada vez más (Varón, 29 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto semestre del bachillerato debido a que se convertiría en padre).*

Pero no sólo la expresión de emociones y llanto puede ser considerada como un motivo de vergüenza por parte de los entrevistados, si no que, además, su represión va de la mano con mantener un estatus de valentía y fortaleza permanentes:

*No lloro porque soy cabrón. Pero sí he llorado, en veces porque me acuerdo de mis problemas familiares y me llega la tristeza y me acuerdo de mis hijos y mi familia, y que estoy solo. Y me dolía y tal vez si lloré, pero yo solo, en mi casa. O a veces me agunto. 'Ya pasó, ya'. Sí lloro, pero solo (Varón, 69 años. Transportista. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto año de primaria debido a la necesidad de trabajar para colaborar en los gastos del hogar).*

Así, a pesar de que estas descripciones dan cuenta del porqué para la hombría no es necesaria la expresión de emociones, y mucho menos la expresión del llanto en público, lo cierto es que también aparecen otro tipo de abordajes que, precisamente, dan al clavo con este tema porque muestran la ambigüedad con que se configura la masculinidad:

*Siempre lloro. Lloré cuando murió mi perro. Lo recuerdo y me duele. No me da pena llorar, me han visto muchas personas, y cuando no se puede contener, pues ya, a la chingada, a llorar. Es normal que me vean llorar,*

*no me avergüenzo* (Varón, 45 años. Técnico en computación. Dejó de asistir a la escuela durante el tercer año de secundaria debido a la necesidad de trabajar para ayudar económicamente en el hogar).

Esta última descripción sin duda es motivo de optimismo debido a que se pone en evidencia que aquella hegemonía sobre lo que se considera como auténticamente masculino, no siempre encuentra ecos sobre los cuales afianzarse. Es decir, el proceso de identificación masculina no siempre será acorde a los mandatos preestablecidos porque, tal como se evidencia desde las descripciones realizadas, hay personas que dudan y dejan entre paréntesis aquellos axiomas que supuestamente representan los ideales masculinos; todo ello como parte de la misma ambigüedad con que funciona su propio proceso de configuración.

## 2.5 Conclusiones del capítulo

Para concluir me gustaría expresar que, con base en la discusión conceptual y las descripciones que dan cuenta de las tramas de significación que las personas tejen para dar forma a la cultura (Geertz, 1991) y sobre todo gracias a que el lenguaje es la herramienta más importante para cualquier sociedad (Berger y Luckmann, 1991), me fue posible comprender, mediante una perspectiva histórica, que la masculinidad no es una serie de características transferibles de una persona a otra, ni tampoco una norma de comportamiento que debe ser compartida por quienes se identifican como tal. Contrario a ello, considero más adecuado comprenderle como una producción social que conlleva un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida de las personas que en algunos casos resulta ambiguo, contradictorio e incluso doloroso.

Ambiguo porque, a pesar de los dividendos que acarrea esta identidad de género (como el trato diferenciado que se percibe entre hermanos y hermanas descrito por los entrevistados,) también se presentan una serie de deberes, pruebas o ritos de iniciación (Badinter, 1993; Godelier, 1986) que demandan la

constante reafirmación de la hombría con base en un arreglo de ejercicio de poder sobre aquello considerado como lo no suficientemente masculino.

Contradictorio porque no sólo es una constante reafirmación de esa hombría, si no que, al mismo tiempo, es una constante negación de aquellos elementos – sutiles pero presentes – de lo femenino en la vida de los hombres (Badinter, 1993). Esto último es ejemplificado en este estudio a partir del sentimiento de vergüenza por demostrar públicamente emociones o llanto. Sobre esta segunda característica me parece oportuno expresar que bien puede considerarse como una de las principales causas de la negación por parte de los varones a conciliar elementos de diversas perspectivas sobre lo masculino-femenino y con ello, abrir la puerta a iniciar un proceso de tránsito hacia otra masculinidad que no parta del ejercicio de poder y la dominación o sujeción del otro.

Doloroso porque, tal como Godelier lo expresa a través de los ritos de iniciación (1986) o como Badinter lo deja claro al decir que la virilidad, más que otorgarse se construye (1993), el proceso de configuración de la identidad masculina acarrea formas coercitivas cuya finalidad es demostrar cuán hombre se es o no en un contexto situado. Estas demostraciones, de acuerdo con las descripciones de los varones que aportaron sus testimonios y experiencias, pueden estar representadas a partir del trabajo, el ejercicio de la violencia, las ventajas u obligaciones por saberse hijo o hija en el seno familiar, entre otras dinámicas propias de la vida cotidiana.

En otro orden de ideas, estos primeros hallazgos me ayudan a comprender que la masculinidad viene aparejada con una serie de contradicciones, ambigüedades y conflictos que pueden devenir en problemas como el ejercer violencia, perpetuar estereotipos de género e incluso crisis de identidad y falencias emocionales. Para sustentar este planteamiento, me parece adecuado hacer presente la voz de uno de los entrevistados que refleja el conflicto interno de asumirse como hombre:

*Lo que más me cuesta trabajo es tener que conservar el estereotipo de hombría siempre. Ser el estereotipo básico de ser un hijo de la chingada.*

*Porque te idealizan de cierta manera y dices: ¿Qué debo hacer? ¿Qué es lo que puedo hacer y lo que no puedo hacer? A mí me educaron: un hombre tiene que ser feo, fuerte y formal. Yo por esa premisa es que a mí me cuesta trabajo ser yo, ser hombre. Porque a nadie le parece un hombre en bruto, pero tampoco un homosexual o un metrosexual, por ejemplo (Hombre, 45 años. Técnico en computación. Dejó de asistir a la escuela durante el tercer año de secundaria debido a la necesidad de trabajar para ayudar económicamente en el hogar).*

Esta descripción hace patente que el proceso de aprendizaje que implica asumirse como varón, no solo acarrea conflictos internos en las personas, si no que, además, se posiciona como un generador de desventajas que pueden afectar sus procesos de escolarización, sus relaciones personales e incluso su salud física y emocional.

## Capítulo 3. Sobre la deserción y el abandono escolar

### 3. Introducción

En este capítulo analizo el proceso de abandono y deserción escolar a través de las descripciones hechas por varones, cuya historia de vida está marcada por esta decisión. Retomo también una discusión conceptual sobre dicho fenómeno, así como una breve comparación entre el plano internacional y el plano nacional porque, en conjunto, este ejercicio ofrece una perspectiva de mayor amplitud sobre el problema y algunas de sus causas. Lo que busco es reconocer, a partir de la oralidad de las personas entrevistadas, cómo se conjugan diversos elementos y características que se asocian con la identidad masculina (Badinter, 1993; Connell, 2015) e influyen en sus vidas al grado de ponerles en desventaja y con ello, en la disyuntiva de continuar o abandonar sus estudios.

Para abordar el fenómeno de la deserción escolar recurro a las definiciones de Tinto (1989), Van Dijk (2012), Espinoza, *et al.* (2012), la Secretaría de Educación Pública (2022), entre otros más, cuyos aportes – de manera general – coinciden en caracterizarle como un proceso multicausal y paulatino. Con base en este diálogo conceptual abordaré las descripciones de las personas entrevistadas tomando en cuenta la diversidad de factores, tanto estructurales como personales, que incidieron en sus vidas y que, en cierto punto de su historia, los llevaron a tomar la decisión de abandonar su proceso educativo escolar.

Como primera consideración me gustaría establecer que – en sintonía con las conclusiones del capítulo anterior – la masculinidad no es una causa de abandono y deserción escolar per se; si no que, en tanto se le reconozca como una configuración situada del mandato de género (impuesto social y culturalmente) las prácticas sociales atribuidas al estereotipo del ser hombre verdadero apuntan a lo que Hernández Rosete (2021) denomina como

desventaja escolar<sup>7</sup>, que será justamente el foco de análisis de este capítulo: descubrir cómo la masculinidad puede generar o apuntalar ciertas desventajas que inciden en las trayectorias escolares de los varones.

### 3.1 ¿Deserción, abandono o expulsión escolar? Definiendo el problema

Una de las discusiones más importantes al momento de abordar la deserción escolar es precisamente la forma en cómo se define y mide dicho fenómeno. De forma simple, Piña Osuna (2021) le enuncia como el abandono permanente de los estudios. De acuerdo con Abril, Román, Cubillas y Moreno (2008) la deserción escolar no representa una decisión individual si no que es la conjunción de diversos factores contextuales a partir de los cuales las personas abandonan sus estudios. Dentro de algunos de los motivos que aparecen en su análisis de este fenómeno a nivel medio superior en el estado de Sonora, los económicos se ponderan en primer nivel – entendido esto último como la falta de recursos en el hogar para solventar los gastos que acarrea el asistir a la escuela – pero también aparecen otros que tienen que ver más con la condición de género según los autores, pues mientras que en las mujeres los factores económicos son condicionantes, entre los hombres la reprobación de materias y la falta de motivación son algunos de los motivos referidos en ese estudio.

Para Espinoza, Castillo, *et al.* (2012) la deserción escolar se asocia también con un bajo nivel socioeconómico y la presencia de problemas familiares que repercuten en el desempeño escolar y se expresan a través del poco involucramiento de las familias con los alumnos, siendo estos elementos la antesala del abandono. En este análisis de la deserción escolar en Chile, los autores manifiestan que existe un “vinculo entre pobreza, exclusión y deserción que obliga a reponer este tema en la agenda de las políticas educativas” (2012:

---

<sup>7</sup> Al respecto, el autor hace un análisis de las desventajas escolares atribuibles al trabajo infantil. Desde la oralidad de niños trabajadores de un mercado público de la Ciudad de México, Hernández Rosete (2021) documenta algunas de “las experiencias y causas” que generar desventajas a lo largo de las trayectorias académicas de los infantes y sugiere que “en materia de educación, la población en México es profundamente desigual debido a las desventajas atribuibles a la pobreza y el empleo infantil” (Hernández Rosete, 2021: 110)

137), por lo que su definición explica que, “es un fenómeno de carácter complejo que se construye a partir de dinámicas compuestas tanto por elementos internos como externos a la escuela, al mismo tiempo que se reconoce que la identificación de estos factores intra y extra escolares es aún insuficiente”, por lo que, “la deserción escolar constituye un problema que no puede comprenderse a cabalidad si no es atendiendo a la multiplicidad de factores de distinta índole que pueden actuar como sus potenciales desencadenantes” (2012: 138). Así, los autores señalan que entre los factores extraescolares – que constituyen el foco de su análisis – se pueden agrupar la situación socioeconómica, el contexto familiar, la pobreza y marginalidad, la búsqueda de trabajo, el embarazo adolescente, entre otros más. Al respecto, un aporte sumamente valioso de su investigación es aquel que explica que “con diferentes grados de implicación, se señalan como responsables en la producción y reproducción de estos factores al Estado, el mercado del trabajo, la familia, la comunidad y los grupos de pares” (2012: 139). En rima con el planteamiento anterior, Ruíz Ramírez, García-Cué y Pérez Olvera (2014) definen la deserción escolar como un problema educativo que limita el desarrollo humano, social y económico de la persona y el país.

En México la Secretaría de Educación Pública (Ley General de Educación Pública, 2019), no tiene una definición clara sobre deserción escolar y, contrario a ello, la aproximación al fenómeno por parte de esta institución se presenta de manera diferida y poco clara a partir de los glosarios de términos que se publican cada ciclo escolar y que corresponden a cada uno de los tres niveles educativos que integran el sistema educativo mexicano. Tras una revisión pormenorizada de los términos definidos en estos glosarios (Secretaría de Educación Pública, 2021), una primera consideración que resalta es que en ninguno de los tres aparece definición alguna sobre deserción escolar. La única mención se encuentra en el glosario correspondiente al nivel medio-superior y se aborda como ‘Abandono escolar o baja del plantel’, en referencia a “aquellos alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo” (Secretaría de Educación Pública, 2021: 2). Aunadas a esta carencia, en el glosario correspondiente al nivel básico únicamente se aborda este

fenómeno a partir de caracterizar al estudiante como 'alumno desertor', que de acuerdo con su definición, "es aquel alumno que dejó de asistir definitivamente al curso donde se inscribió" (Secretaría de Educación Pública, 2021: 3); por último, en el glosario del nivel superior ni siquiera se menciona.

Esta revisión pone en evidencia una especie de falta de rigor e interés por parte de la autoridad educativa al momento de diseñar una legislación que impacte en la política educativa. Pero no solo se habrá de resaltar esa parte, si no que, además, es de llamar la atención el énfasis que hacen al momento de aproximarse a partir de atribuirle toda la responsabilidad al alumnado y, por consiguiente, pasar por alto todos aquellos elementos y factores que influyen en el desarrollo de dicho problema. Al respecto, Van Dijk (2012) menciona que hay una diferencia entre emplear los términos deserción, abandono o exclusión en materia educativa:

La política pública habla de "desertores escolares", y esta manera de nombrar el problema trae implícita una condena, al menos verbal, de la persona que se atrevió a abandonar la escuela. La palabra desertor tiene su origen en el ejército y cuenta con una connotación criminal; además, focaliza el problema en quien asume la acción de abandonar su trayectoria escolar. La forma más neutral de describir el fenómeno es: "dejar de asistir a la escuela". Utilizar un lenguaje que no señala al sujeto permitirá mirar de manera más integral la problemática que rodea al niño, sin hacer juicios de valor a priori, por la semántica de la expresión (Van Dijk, 2012: 117).

Tal como lo sugiere esta autora, el empleo de uno u otro término puede indicar desde qué perspectiva se aborda el fenómeno, sobre todo, si lo que se pretende es entender sus causas, más que repartir responsabilidades. Además, se infiere que el término deserción escolar, aludido desde la metáfora militar de la deserción en el ejército – tal como lo plantea Van Dijk – refuerza estereotipos de traición que constituyen claramente la producción social de un amplio estigma, por lo que se puede inferir que dicho término es, mínimamente expresado, discriminatorio. Otro punto relevante que retomo de la discusión de Van Dijk, es

aquel que resalta la importancia de comprender que “desde la subjetividad de los actores se puede hablar de abandono escolar – término que tiene una connotación más emotiva –, en el sentido de que se deja a alguien o a una situación, cuando ésta ha lastimado al sujeto o ha dejado de ser significativa para quien decide actuar así. Comprender el fenómeno desde esta perspectiva, también permite considerar que el sistema escolar expulsa, consciente o inconscientemente, a los alumnos que no caben en él” (Van Djik, 2012: 117-118).

Con base en estos planteamientos, me parece pertinente asentar que en este estudio abordaré la deserción escolar desde una perspectiva que parte de entender que las personas, por múltiples razones que pueden o no estar bajo su control, deciden dejar de asistir a la escuela. Teniendo en cuenta estas consideraciones, lo que busco es omitir la expresión de juicios de valor permitiendo así que la atención esté puesta en el proceso mismo y no tanto en la decisión consumada. Para ello, el trabajo de Hernández Rosete (2022) resulta de relevancia mayor debido a que me permite entender que, “en materia de educación, la población en México es profundamente desigual debido a las desventajas atribuibles a la pobreza y el empleo infantil”. Citando a Ray y Lancaster (2005) el autor resalta que, “los datos sobre rezago educativo sugieren que el trabajo infantil persiste históricamente como una variable que reduce la asistencia escolar y el tiempo de permanencia en la escuela” (2022: 110). Lo expresado por este autor sugiere, tal como algunas de las definiciones previas, que la deserción escolar no es un accidente, ni mucho menos una decisión asumida de forma individual, si no que es resultado de la conjunción de variables estructurales e históricas que posicionan a las personas en una condición de desventaja que, de forma casi inevitable, terminan por llevarlos a abandonar su proceso educativo en función de solventar otras necesidades de mayor apremio en su vida diaria.

Estas primeras consideraciones conceptuales me facilitan comprender que “cada historia de vida posee una trayectoria escolar distinta que se ve influida tanto por decisiones e intereses personales como por factores estructurales de los que, a veces, no tenemos pleno conocimiento o ni siquiera somos

conscientes. Incluso, en algunas ocasiones, las decisiones de cada persona se ven influidas por circunstancias meramente aleatorias y fuera de su alcance, lo que vuelve aun más complejo entender cómo y por qué deciden continuar o no con ciertos procesos como la educación escolar”. (Diario de campo, Ciudad de México, mayo 13 del 2021).

Complementaria a estos planteamientos, Tinto (1989) aborda este fenómeno desde una perspectiva individual mediante la que explica que:

Aunque un observador puede definir el abandono como un fracaso en completar un programa de estudios, los estudiantes pueden interpretar su abandono como un paso positivo hacia la consecución de una meta; sus interpretaciones de un determinado abandono son distintas porque sus metas e intereses difieren de los del funcionario educativo (...) la definición de deserción, desde una perspectiva individual, debe referirse a las metas y propósitos que tienen las personas al incorporarse al sistema de educación” (Tinto, 1989: 1).

El autor también expresa que la tarea de definir la deserción no debe concentrarse únicamente en llevar a cabo un minucioso registro de las metas y los propósitos de cada individuo, si no que también se deberían considerar el cúmulo de intereses que representa la relación entre estudiante e institución; sobre todo, si se aborda desde la perspectiva en que el proceso de deserción es sinónimo de fracaso para una parte (la de la institución) pero al mismo tiempo puede significar algo completamente distinto para la otra (la del estudiante). Si bien este autor centra su atención en el nivel educativo superior, su argumento me parece adecuado porque, además de poner énfasis en los significados que cada estudiante atribuye a sus prácticas y decisiones, me permite abordarle a partir de la característica que, considero, es la más adecuada para analizar este problema: su multicausalidad.

### 3.1.1 La deserción escolar masculina desde los planos internacional y nacional

De acuerdo con el documento *No dejar a ningún niño atrás: Informe escolar sobre el abandono escolar de los varones* (UNESCO, 2022: 6) “En 2020 — el último año escolar antes de la pandemia — se estimaba que había 259 millones de niños y jóvenes con edad para estar en la educación primaria y secundaria que no iban a la escuela, de los cuales 132 millones eran varones”. Estos datos indican que los niños y jóvenes representan más del 50% de la población escolar de nivel básico que no asiste a la escuela. El informe de la UNESCO presenta también algunas pistas que, considero, pueden resultar de utilidad mayor para el análisis de la deserción escolar masculina.

Por una parte, me ayuda a poner en perspectiva que, si bien las niñas enfrentan mayores dificultades al momento de acceder a la educación – sobre todo en los niveles de educación básica – es durante el tránsito entre niveles educativos que la situación de los niños y jóvenes se torna más compleja hasta degenerar en el abandono total de los estudios. La pregunta obligada que surge al momento es: ¿Qué clase de factores son los que inciden para que ese tránsito se torne de esa manera?

Por otra parte, respaldado en los resultados de la investigación cualitativa y cuantitativa realizada en 140 países, el informe señala que si bien este problema se presentaba en países con un alto índice de ingresos *per cápita* – sobre todo a principios del siglo XXI – durante las últimas dos décadas se ha expandido a países cuyo índice oscila entre bajo y medio. Además de hacer patente el cambio de tendencia en las brechas de género e ingresos, el documento señala que “En el complejo medio social que rodea la participación en la educación de los niños y las niñas, existe toda una serie de factores (a nivel del macro sistema — social, económico, cultural —, del mesosistema — escuelas y otras instituciones — y del microsistema — interpersonal y personal —) que se combinan para influir en la participación, la progresión y los resultados de aprendizaje” (2022: 6-7). Entre los factores que pueden influir en el proceso de

abandono y deserción escolar, la UNESCO señala que la pobreza, el trabajo infantil, las normas de género y las expectativas sobre niños y jóvenes son los principales potenciadores para que finalmente abandonen los estudios; además de que, en algunos casos, se pueden agregar la migración forzada, la discriminación etnolingüística y otros factores que contribuyen a exacerbar dicho problema:

En muchos contextos, las actividades escolares, así como algunas asignaturas se consideran contrarias a las expresiones de masculinidad por lo que su educación no es bien recibida entre los varones. Prácticas como la separación de clases o la segregación de género contribuyen a la poca motivación de los varones, a su bajo rendimiento académico o al abandono escolar. Asimismo, la disciplina severa, los castigos corporales y otras formas de violencia de género en el entorno escolar tienen un impacto negativo en el rendimiento y en los logros académicos de los varones. El miedo y las experiencias de violencia derivan en un mayor grado de absentismo y pueden contribuir al abandono. Los chicos son más propensos que las chicas a experimentar acoso físico y a menudo son el blanco de esta violencia a causa de su orientación sexual, identidad y expresión de género real o percibida (UNESCO, 2022: 7).

Con base en las conclusiones que este informe presenta, me parece adecuado abordar ahora el panorama de la deserción escolar en México con el fin de tener una referencia comparada entre lo que ocurre a nivel mundial y regional sobre este fenómeno. Si bien los datos e informes al respecto están centrados en los últimos dos ciclos escolares a partir de la declaratoria de pandemia del COVID-19, considero que son valiosos para entender cómo se exacerbó este fenómeno a consecuencia de tal evento global, así como traer a cuenta las expectativas que se tienen frente a un escenario por demás complejo.

Si bien el problema de la deserción escolar no es exclusivo de ningún país y tampoco responde a determinados periodos de tiempo, lo cierto es que este se agudizó debido a la pandemia de COVID-19. A través de su nota técnica sobre

la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED 2020), el Instituto Nacional de Estadística y Geografía refiere a los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 para presentar una serie de datos que resultan especialmente relevantes para este estudio. Por un lado, “de los 54.3 millones de personas de 3 a 29 años en 2020, se reportó que 62.0% (33.6 millones) estuvo inscrita en el ciclo escolar 2019-2020. Por sexo, la población de hombres inscrita fue de 62.3% y para las mujeres, de 61.7 por ciento” (INEGI, 2021: 7). La diferenciación entre sexos es un dato clave para este estudio porque permite ir vislumbrando cuáles son las diferencias entre ambos, pero, sobre todo, porque me ayuda a perfilar algunas de las causas que también se hacen patentes en esta encuesta:

Se estima que, de 2.2% (738.4 mil personas) de la población inscrita el ciclo escolar 2019-2020 que no concluyó, más de la mitad (58.9%) señaló que fue por un motivo relacionado a la COVID-19, 8.9% por falta de dinero o recursos y 6.7% porque tenía que trabajar. Se destacan estos dos motivos dado que pueden estar relacionados de forma más fuerte al impacto económico que la pandemia ha ocasionado a los hogares del país. Finalmente 25.5% mencionó otros motivos distintos (INEGI, 2021: 12).

Esta batería de datos muestra que, además del COVID-19, la falta de recursos y la necesidad de trabajar son dos causas reiterativas que influyen en la decisión de abandonar la escuela. Además de ello, otra consideración que resulta de importancia mayor para esta investigación es la que resalta que “el dato nacional de 2.2% de la población de 3 a 29 años (738 400 personas) que declaró no concluir el grado escolar en el que se encontraba inscrito, es ligeramente más alto para los hombres (2.4%) que para las mujeres (2.0%)” (INEGI, 2021: 10).

Respecto al ciclo escolar 2020-2021 “De los 54.3 millones de personas de 3 a 29 años, según la ECOVID-ED, 60.6% (32.9 millones) se reportó como población inscrita para el ciclo escolar 2020-2021, lo que para mujeres representa

60.9% y 60.4% para los hombres” (INEGI, 2021: 13). Estas cifras dejan claro que, por una parte, hubo una disminución de casi un millón de estudiantes inscritos para este ciclo en contraste con el anterior, y por otra, si se pone el foco de atención en la diferenciación por sexo de un año a otro, existe una clara tendencia por parte de los hombres a dejar sus estudios en mayor cantidad que las mujeres; principalmente y de acuerdo con cifras del INEGI, debido a la falta de recursos y la necesidad de trabajar que se vieron potenciadas por la pandemia de COVID-19.

### 3.2 Abordajes etnográficos sobre deserción escolar masculina

A lo largo del trabajo de campo, las entrevistas semiestructuradas me permitieron abordar una parte de la historia de los entrevistados durante su época estudiantil. A través de una serie de preguntas abiertas tuve la oportunidad de ir reconociendo ciertos hallazgos que a continuación se presentan de la siguiente manera. Por una parte, me parece oportuno exponer las descripciones de algunos de los entrevistados en donde se destaca su autopercepción como alumnos de cara al proceso de abandono escolar; y por otra parte, considero pertinente abordar uno de los factores más evidentes dentro de los hallazgos encontrados en este estudio: el trabajo infantil; mismo que en estos casos condicionó sus trayectorias escolares.

#### 3.2.1 La autopercepción como alumnos

Como parte de las descripciones que dan cuenta de la autopercepción de los entrevistados en su etapa estudiantil, me parece importante hacer un contraste entre aquellos que se consideraban como buenos estudiantes y aquellos que expresaron sentirse como no aptos para tal empresa:

*Me iba bien. Me gustaba la escuela y era cabrón, era bien aplicado. Yo tenía deseos de estudiar, y decía ‘Yo quiero ser un abogado penalista’.*

*Porque ya me daba yo cuenta de las anomalías que había. Unas anomalías como que la gente preparada, por parte del dinero, ayuda al corrupto y al inocente lo clava. Y a mí eso no me gustaba. Por eso decía 'Yo voy a ser un abogado, y voy a ayudar a la gente jodida. Y el culpable va a pagar. A mí no me interesa el dinero'. Por eso luego me preguntaba mi familia: '¿Qué te gustaría estudiar? ¿Médico o algo? Eres bien aplicado'. Y yo les decía: 'No. Yo voy a ser abogado'. Ya se comenzaban a oír los abogados penalistas y yo decía 'Yo quisiera ser un abogado en derecho' (Varón, 69 años. Transportista. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto año de primaria debido a la necesidad de trabajar para colaborar en los gastos del hogar).*

Esta primera descripción no solo da cuenta de ese proceso de autopercepción, si no que también deja entrever la importancia atribuida a la escolarización como parte de los planes de vida del entrevistado, e incluso, hace perceptible la utilidad social que el entrevistado atribuye a estudiar una carrera del área jurídica. Aunada a esta, la siguiente da cuenta de cuán trascendente es para el entrevistado haber destacado en las matemáticas y proporciona además una reflexión sobre la atención como elemento indisociable del propio proceso de aprendizaje:

*Yo era muy listo para la escuela. Me latía la escuela, me latía el estudio. Me gustaban todas las materias, me empeñaba mucho hacia las matemáticas, entonces yo creo que eso es lo que me ha ayudado, porque desde chico era muy bueno en las matemáticas y gracias a ello te hago una cuenta en el negocio, no necesito una calculadora para una suma, una resta o cualquier operación. Me gustaba mucho poner atención, porque yo creo que en la atención está el aprendizaje (Varón, 24 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el segundo semestre de bachillerato debido a la necesidad de trabajar para ser autosuficiente).*

En contraste con estos hallazgos, otra parte de los entrevistados describen una autopercepción negativa como estudiantes durante su trayectoria escolar:

*La verdad para mí no es que la escuela no sirva, si no que no fue para mí. ¿Cómo te diré? O sea, no tuve cabeza yo para la escuela. No le entendía a los maestros. No se me grababan las materias. Sí sirve igual y para otra gente que sí es muy útil. Bueno, a la vez sí me arrepiento de no haber estudiado por el tipo de trabajos y todo, una carrera equis, pero yo siento que si hubiera seguido estudiando no hubiera tenido cabeza. Con decirte que hasta reprobé educación física. De plano no. La escuela no fue para mí (Varón, 30 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el tercer año de secundaria debido a problemas de conducta y adicciones).*

Esta tercera descripción da cuenta de la autopercepción negativa que el entrevistado tiene de sí mismo durante su época como estudiante. Pero lo interesante no se queda ahí, si no que parte de su reflexión apunta también a entender la trascendencia de no continuar con sus estudios y cómo eso repercute en la calidad de los trabajos a los que puede acceder, y por ende, en la calidad de vida que tiene actualmente.

Si bien hasta el momento se ha puesto énfasis en los procesos reflexivos de autopercepción con respecto a los entrevistados durante su etapa estudiantil, otro punto que considero importante para comprender las causas del abandono escolar, es el tipo de experiencias que tuvieron entre cada nivel educativo por el que transitaron los entrevistados. Al respecto, esto se puede argumentar desde el punto de vista con que algunos de ellos reflexionan acerca del proceso de transición entre un grado y otro como el punto de inflexión en su trayectoria académica:

*Un día dentro de la primaria era tranquilo: no tenía broncas. Era latosillo, pero nunca fui un niño problema. La secundaria la verdad te voy a decir algo: la aborrecí. Mi primer año de secundaria fue un cambio muy drástico*

*porque ahí me pasaron a una de gobierno, en la cual el edificio se ve que lo habían tumbado por el terremoto del '85 y estábamos en aulas prefabricadas, pero el ambiente era muy pesado. No así completamente como una escuela de Tepito, pero sí era pesado. Fue muy duro el cambio, tal cual me bloqueé, iba reprobando casi todas y le dije a mi mamá: 'Mejor sácame y lo repito'. Me metieron a una de paga, y ahí sí saqué el año bien. Porque el ambiente en la de gobierno sí estaba muy pesado. Era de peleas, de bulleo, pero muy fuerte para todos en general. Era un ambiente muy pesado, algunos ya no querían ir (Varón, 45 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto semestre de bachillerato debido a la depresión).*

Esta descripción también puede analizarse retomando la perspectiva de Fuller (2002) quien plantea que el ingreso a la escuela representa para los niños y adolescentes no sólo participar de una escolarización formal a través de asignaturas y actividades curriculares, sino también el ingreso a un mundo de discursos y practicas con un curriculum oculto de normas y valores sobre masculinidades y sexualidades. De acuerdo con la autora, “a diferencia de la socialización impartida en la familia, en espacios como el colegio y el grupo de pares, los sujetos ya tienen los cimientos de su identidad constituida y los nuevos contenidos no son la realidad en sí misma, pues el sujeto es más consciente de estos procesos y puede contrastar los valores y la moral de otros agentes socializadores” (Fuller, 2002: 27). La siguiente descripción aborda ciertos elementos que resultan complementarios para entender el tránsito de un nivel educativo a otro:

*Toda mi primaria, del primero al sexto, pues sí todo bien, saqué un buen promedio. Saqué nueve. En la secundaria pues ya fue cuando cambió todo. En primero pues empieza todo el desmadre, empiezas a conocer a las chavas y se te calienta la hormona y ya empiezas a querer tener novia y ya no le pones atención. Bueno, yo en mi caso ya no le ponía atención a*

*la escuela, prefería andar de cábula. Luego ya no entraba a las clases. Y ya de ahí te reprueban y que debes una, y que debes dos y ya las vas arrastrando, y ya en el segundo pasas y no hay pedo; ya en tercero ya no, ya ahí me estanqué y ya me valió más madre y ya no terminé la secundaria. El desmadre, la neta. Porque ya hacíamos un desmadre en la escuela. Como si nos hubiéramos apoderado de ella. Íbamos, tomábamos adentro. Cuando tocaba taller nos íbamos a los salones, y cuando tocaban los salones nos íbamos a los talleres y así. Al director también ya no le hacíamos caso, lo mandábamos a chingar a su madre (Varón, 43 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el tercer año de secundaria debido a la falta de interés y la necesidad de trabajar).*

La importancia de indagar sobre el proceso de escolarización y el escenario escolar en la vida de los entrevistados radica en conocer cómo interactúan los hombres en este contexto tomando como referencia que también las escuelas se consideran como lugares primarios de producción y reproducción de la masculinidad (Connell, 2015).

Además de estas descripciones, también aparecen otras que señalan que más que una decisión, el proceso de abandono escolar comenzó por imposición de parte de los padres y autoridades escolares del plantel:

*De hecho, para que te des una idea, me corrieron de la 123 que porque yo era el pedo, pero pues yo dije ‘Si me están chingando, me tengo que defender’. Porque ya me traían. Una vez llegaron hasta güeyes en un carro, ahí sí con todo. Entonces mi mamá, junto con la directora, tomaron la decisión de sacarme: ‘Mejor mételo en otra escuela porque pues este güey aquí va a valer verga’. Me metieron a la 186 y salió lo mismo (Varón, 28 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto semestre del bachillerato debido a que se convertiría en padre).*

*Como mis jefes no estaban ahí al pendiente de mí y todo el pedo, empecé a agarrar la vagancia, los amigos, y me salí. Bueno, más bien mi tía me sacó porque la mandaron a citar y le dijeron: 'Este ya no le echa ganas a la escuela. Mejor no pierdan su tiempo y sáquenlo'. Y me sacaron (Varón, 30 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el tercer año de secundaria debido a problemas de conducta y adicciones).*

En concordancia con el planteamiento de Van Dijk (2012), estas dos narrativas resaltan que también existe la expulsión consciente o inconsciente que se presenta por parte de la institución educativa hacia los propios alumnos que no encajan con el sistema escolar y que, en estos casos, es suscrita por parte de los padres o tutores legales de los mismos entrevistados. Esto indica la oportunidad de replantear la forma en cómo se aborda el fenómeno del abandono escolar, pues los hallazgos que aquí se han presentado dan cuenta de un proceso más bien coercitivo y que termina por atribuir toda la responsabilidad a los estudiantes. Esto es: más allá de pensar que se abandona la escuela por decisión propia, convendría más reflexionar sobre cuáles son los elementos que se conjugan en la vida de los varones e inciden de manera directa en sus posibilidades de continuar o no con sus procesos de escolarización formal.

### 3.2.2 Masculinidad y trabajo infantil: expectativas de género en hijos varones

A continuación, me gustaría abordar una serie de fragmentos en los que se describe qué tipo de experiencias escolares tuvieron los varones entrevistados y cuáles son sus perspectivas, reflexiones y márgenes de agencia frente a lo vivido:

*Sí es un poquito triste. Prácticamente yo nunca tuve estudio de jardín de niños; directamente a primaria. Cuando empecé a estudiar y todo eso, reprobé un año en primaria por lo mismo de que tenía yo que, para poder ir a la escuela, anteriormente iba yo, pero con los zapatos rompídos. O*

*luego de repente hasta sin zapatos. Ya para poder llevar zapatos y todo eso, tenía que ayudarlo a trabajar a mi papá en eso que se llama las tareas. Las tareas eran de mil matas, ya fuera de frijol o de maíz, o sea de milpa. Entonces antes de que fuera a estudiar primaria, que hasta eso ya había allá en el pueblo, tenía yo que ir a ayudarlo a mi papá a trabajar. Amaneciendo, cinco o seis de la mañana ya me iba yo con el azadón con mi papá para poder trabajar y poderme comprar unos zapatos. Prácticamente desde cuándo te estoy diciendo, unos siete, ocho años. Desde los ocho años yo empecé a trabajar. En las mañanas íbamos a trabajar, con mi papá. Ya él se quedaba trabajando con lo poco que yo le ayudaba y ya yo me iba a la escuela. De la escuela tenía que regresar para ir a pastorear borregas y vacas que también tenía. Le ayudaba yo prácticamente la mayoría del tiempo. Ya después en la tarde hacía mi tarea. El chiste es que con mi familia casi no conviví, desde niño. Casi no conviví porque me salía yo a trabajar. La neta la escuela fue bien duro para mí (Varón, 41 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el cuarto semestre del bachillerato debido a la falta de recursos económicos).*

En esta primera descripción es posible resaltar tres elementos que llevaron al entrevistado a definir su experiencia escolar como algo duro de vivir. El primero de ellos apela directamente a otro fenómeno que sigue siendo parte de la vida cotidiana en este país: el trabajo infantil. La descripción señala que, como hijo mayor, tuvo la responsabilidad de ayudar a su padre en el trabajo para el sustento familiar y esto a su vez condicionó su ingreso y permanencia dentro del sistema educativo. Con respecto al problema del trabajo infantil, Hernández Rosete (2022: 111) apunta que, “este puede comprenderse de manera bivalente como una estrategia de sobrevivencia y reproducción social de familias frente a la pobreza, pero también como un detonante de desventaja escolar”. Además de esta consideración, el autor enfatiza en las creencias de género como los cimientos de la heteronormatividad en el proceso de escolarización; énfasis que

en este estudio se aborda desde la identidad masculina y que además hace rima con ciertas experiencias compartidas por los entrevistados.

El segundo elemento dentro de esta descripción es precisamente la condición de hijo varón mayor a la que, de acuerdo con el testimonio, su padre apelaba para asignar la responsabilidad de contribuir a la manutención familiar. Es decir, a partir de la condición de género se asignan diversas expectativas y atribuciones que deberán cumplirse no sólo para poder sobrevivir; si no que también, tal como sucede en este caso, para afianzar su identidad como varón. Así, el tercer y último elemento tiene que ver con las desventajas señaladas por el propio entrevistado, quien explica cómo se vio afectado su proceso de escolarización por el trabajo asignado en función de su condición de género. Esto es: la desventaja escolar producida por el hecho de tener que trabajar para apoyar en la manutención del hogar, se ve doblemente reforzada por la creencia de género respecto a ser el hijo mayor.

Esta narrativa y sus elementos encuentran eco con las experiencias de otros varones entrevistados:

*Yo me acuerdo cuando iba a la escuela, allá en el pueblo en Morelos, que el sueldo era como de 10 pesos en aquellos tiempos. Entonces, pues no alcanzaba. Mi padre no nos daba dinero para ir a la escuela, si no que a los hijos hombres nos ponía a trabajar. En el rancho cuidábamos animales y mi obligación era ir a traer leña porque no había gas ni petróleo, pura leña, y entonces pues a mí me chingaban para ir diario por el manojo de leña. Tendría yo unos ocho o nueve años. A mi jefe pues no le daba porque estudiáramos. Nomás era de: 'Órale cabrón, a esto y lo otro'. Ya después de más grande ya empecé a, pues qué te diré, ya no dependí de mis jefes. Dependí de mi mismo. Mi padre no me dio enseñanza de trabajar de esto o de hacer lo otro. Fue por mi parte, como a los 15 años, cuando me comencé a desplazar por mi mismo. Y pues la escuela ya no la seguí, pues por tonto. Porque ya buscaba yo el dinero. Para vestirme mejor porque yo veía que los padres estaban muy jodidos. Yo trabajé de albañil, de trailero,*

*de juda* (Varón, 69 años. Transportista. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto año de primaria debido a la necesidad de trabajar para colaborar en los gastos del hogar).

Esta narración también muestra elementos como el trabajo infantil o la designación de labores diarias en función de la identidad de género. Sin embargo, entre sus particularidades es posible resaltar que, a diferencia de la primera descripción tratada, las responsabilidades y trabajos no recaían en un solo hijo varón, si no en todos los hermanos. Como complemento a este apartado, una tercera descripción comparte con la primera el hecho de que el entrevistado, al reconocerse como el hijo mayor, asumió la responsabilidad de colaborar con la manutención del hogar siendo consciente de que la decisión no era iniciativa suya, si no que se vio impelido por la necesidad apoyar a su madre y su familia:

*Trabajo desde los nueve años ayudándole a los chavos del tianguis. Más que nada me pegaba con los que vendían videojuegos porque era lo más sencillo para poder solventar gastos familiares y así ayudarle a mi madre* (Varón, 45 años. Técnico en computación. Dejó de asistir a la escuela durante el tercer año de secundaria debido a la necesidad de trabajar para ayudar económicamente en el hogar).

Con base en estas tres descripciones, es posible comprender que el proceso de abandono y deserción escolar no es un fenómeno aislado que ocurre por simple decisión de las personas, si no que a través de una serie de condiciones sociales e históricas, concatenadas además con la reproducción de las creencias de género, orillan – en este caso – a los varones a asumir una masculinidad que demanda reconocerse como trabajadores desde temprana edad, y que incide de manera directa en sus vidas al desvanecer sus posibilidades de completar una escolarización formal, así como otras expectativas o proyectos personales.

Ahora bien, para contrastar esta serie de descripciones, considero conveniente exponer otro caso cuya particularidad radica en que el entrevistado

reflexiona el proceso de asumir su propia autonomía y responsabilidad consigo mismo desde una lógica de preferencia por parte de su madre hacia uno de sus hermanos, y las expectativas atribuidas a cada uno en función de su lugar en la familia:

*Mi mamá distinguió entre mi hermano y yo porque él era su consentido, entonces, hubo un momento en el que él ya no tenía obligación ni responsabilidad en la casa y uno sí. Me daba igual, pero a veces me sacaba de onda porque nosotros íbamos en una escuela de gobierno y a mi hermano lo metieron a una de paga. Entonces, como era más gasto con él, pues a nosotros nos disminuían nuestro gasto. Después de eso, a mí ya no me gustaba ir a la escuela, me gustaba ir a trabajar. Veía que me pagaban y pues llegaba yo con una moneda a la casa y me gustaba más tener una moneda que ir a la escuela, que agarrar un libro, un cuaderno, o sentarme a leer. Ora si que empecé a ser más independiente. Veía mi dinero, me compraba lo que yo quería. Desde bien pequeño, fines de semana: viernes, saliendo de la escuela, sábados y domingos, era ir a trabajar con unos tíos. No me pagaban mucho en ese entonces, pero pues yo veía que al final del día de trabajo obtenías una recompensa económica. Eso fue lo que me empezó a llamar más la atención que ir a la escuela. Yo terminé lo que fue la secundaria, y estudié dos semestres de bachillerato. Ya no lo terminé porque, pues igual como te comento, en ese entonces era más preferencia hacia mi hermano y yo no tenía la economía (Varón, 24 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el segundo semestre de bachillerato debido a la necesidad de trabajar para ser autosuficiente).*

El proceso reflexivo del entrevistado ayuda a comprender cómo la preferencia de su madre hacia su hijo mayor generó en él la necesidad de asumir su propia independencia y, por consiguiente, ver condicionado su proceso de

escolarización debido a la necesidad de trabajar para poder valerse de manera autosuficiente:

*Eso fue como lo principal para que ya no fuera a la escuela. A pesar de que me latía el estudio. Pero era lo mismo, por decir, 'Voy a ir, me dan diez pesos. La combi me cobra cinco de ida, y cinco de vuelta, entonces, ¿qué bajón me echo yo en el recreo? O que si me piden un libro, o luego llegábamos a la casa y le decíamos a mi mamá: 'Tenemos esta tarea' y, 'Es que no tengo', porque su preferencia siempre era mi hermano. Siempre fue mi carnal y no había economía. Entonces a mí no se me hacía grato ir nada más con lo de los pasajes. ¿De qué me servía que yo le pusiera mucha atención a la escuela si al final del día me decía el maestro: 'La tarea de mañana es traer esto y esto', y yo no tenía para comprar ese material? Mi mamá siempre trabajando y yo me di cuenta de que sus esperanzas, sus expectativas, eran hacia mi carnal. No era así como que tuvieran una esperanza conmigo. Ella era más como sus esperanzas de que buscara un trabajo y pues de ahí pa'l real (Varón, 24 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el segundo semestre del bachillerato debido a la necesidad de trabajar para ser autosuficiente).*

Para analizar estas descripciones considero preciso abordarlas desde el trabajo de Paul Willis (1988), quien a través de un estudio etnográfico en un barrio inglés de la posguerra analiza la situación de los chicos que cursan los últimos tres grados en una escuela ubicada en el barrio al que denomina *Hammertown* – en referencia la condición obrera del sitio – y que facilita el comprender y cuestionar el cruce entre las variables masculinidad y deserción escolar.

En dicho trabajo, Willis nos presenta, a través de extractos de entrevistas, grupos focales de discusión y varios recursos más, las principales características de esta escuela y los actores que dan sentido a la institución. Así, Willis aborda a los entrevistados a partir de dos grupos: por una parte, están los que denomina como “pringaos”, en referencia a quienes cuya característica principal es la del

sentimiento de conformismo frente a las normas e imposiciones de la escuela, mismos que se corresponden – desde el análisis de Willis – con la clase media o la burguesía inglesas; en tanto que por otra parte, “los colegas” se corresponde con aquellos jóvenes de la clase obrera que poseen características empatadas con la inconformidad y no aceptan la autoridad de ninguna figura que representa a la institución escolar.

Lo valioso del estudio de este autor es que su atención se centra, sobre todo, en el segundo grupo (“los colegas”), pues a partir de esta categorización es como pretende defender la hipótesis sobre que las propias características de inconformidad de los colegas son las apuntaladoras del orden social y, por ende, de la propia estructura capitalista. El argumento de Willis es algo controversial sobre todo porque dentro de sus análisis se da a entender que son los mismos varones pertenecientes a este grupo los que se auto condenan a permanecer dentro de la clase obrera sin tener posibilidad de ascenso en la sociedad. Sin embargo, el autor también destaca ciertos elementos contradictorios en el proceso, ya que expone algunos puntos que dan cuenta de que la institución escolar promueve ese ascenso social a través de una mayor educación formal a esos jóvenes, siendo ellos mismos – junto con esas actitudes hacia la escuela, sus autoridades y hacia la vida en general – quienes apuntalan la reproducción de ese orden social.

Todo lo anterior viene articulado a partir de que Willis comprende que ciertas actitudes muy marcadas en los jóvenes hacia el ámbito escolar es lo que los diferencia del grupo de los conformistas. A decir, entre estas características se encuentran el machismo, en función del trato hacia las mujeres, así como de su propia concepción de la masculinidad, las relaciones entre iguales mediadas por el uso de la fuerza, en las que se destacan rasgos muy marcados como una actitud muy retadora, física (corporal) y sobre todo agresiva. Así, este grupo denominado como “los colegas” configura su masculinidad en torno a preocuparse por su apariencia física, su comportamiento sexual dominante y su agresividad como signos de diferencia con “los pringaos o conformistas”.

Así, todos los elementos enunciados hasta ahora forman una cadena entre el mundo escolar y el mundo laboral, en donde se replican ciertas características como el machismo, los malos hábitos para la salud (como el fumar o beber), pero sobre todo la valoración del trabajo manual por delante del trabajo intelectual. Por lo que, en cuanto a su perspectiva de la reproducción social, el autor enfatiza que la reflexiones sobre ella deberán centrar sus análisis en rechazar las explicaciones mecanicistas de la misma, pues se debe considerar y hacer un esfuerzo por comprender la forma en que los cambios estructurales se manifiestan realmente y a través de las instituciones, algo que Willis expresa al decir que “las instituciones no sólo consiguen aquello que dicen perseguir, sino que las consecuencias de su funcionamiento pueden ser incluso opuestas a las que persiguen” (Willis, 1988: 96).

### 3.3 Conclusiones del capítulo

Si bien la discusión acerca del fenómeno del abandono escolar no es reciente, lo que sí resulta actual es el análisis de este en función de la perspectiva de género. Es decir, primeramente debe quedar claro que afecta de manera diferida a hombres y mujeres; pues dentro de las causas que detonan este problema algunas de ellas ocurren únicamente en función de la identidad de género con que se reconocen las personas. Este planteamiento tiene lugar a partir de los hallazgos presentados en este capítulo, mismos que abonan a la discusión al documentar y poner bajo la lupa aquellos motivos, causas y detonantes que afectan, de manera particular a los varones y repercuten no sólo en sus propios procesos de escolarización, si no también en general en su calidad de vida.

Con base en los planteamientos de Willis, y retomando la discusión conceptual sobre el abandono y la deserción escolar, es posible aproximarse a comprender que este fenómeno no es un accidente individual que se réplica por responsabilidad del propio alumno, si no que dentro del mismo se hilan una serie de elementos o características, como las que enuncia el propio Willis en su estudio pero que también emergen en los hallazgos de esta investigación, tales

como una concepción de la masculinidad asociada a una actitud machista, racista, de abierta confrontación frente a las autoridades escolares y las autoridades en general, así como con rasgos que implican el asumir un papel de proveedor y los riesgos del consumo temprano de sustancias nocivas para la salud; además de la concepción y el uso del cuerpo como medios para solventar todo tipo de problemas de la vida diaria (desde laborales hasta aquellos que implican resolver diferencias, conflictos, etcétera). Es decir, es claro que el fenómeno del abandono escolar depende, en gran medida, de las condiciones materiales, históricas y sociales en las que se desenvuelven los varones – y las personas en general – y esto representa un aporte, pequeño pero sólido, respecto a la comprensión de este problema que deja entre paréntesis atribuir toda la responsabilidad a los alumnos y enfoca su atención a reconocer cuáles son los márgenes de agencia y reflexión de aquellas personas que han atravesado por esa situación en concreto.

Los hallazgos presentados en este apartado también apuntan a comprender que las estructuras social y escolar ignoran las posibles desventajas educativas atribuibles a las expectativas de género, en este caso puestas en los varones, que condicionan no sólo las posibilidades de concretar una trayectoria escolar, si no que refuerzan y apuntalan la existencia de identidades genéricas poco saludables para los propios varones y que a su vez también demeritan el acceso a oportunidades laborales futuras, el acceso a servicios públicos básicos (salud, vivienda, etc.) y en general, la calidad de vida de las personas.

## Capítulo 4. La masculinidad como productora de desventajas escolares

### 4. Introducción

En este capítulo exploro las descripciones de los entrevistados acerca de sus experiencias escolares, sus reflexiones sobre su condición masculina y el rol que han tenido como estudiantes. Ello con el fin de analizar la forma en que el ejercicio de la masculinidad con rasgos hegemónicos puede llegar a producir desventajas escolares (Hernández Rosete, 2022) que impiden la continuidad de los estudios entre los varones que participaron en este estudio.

Además, se analizan también ciertas descripciones sobre sus formas de relacionarse en los ámbitos escolar y barrial, así como la influencia de sus vínculos con las mujeres, con otros hombres y con figuras de autoridad (tanto femeninas como masculinas) frente a quienes ponen a prueba su valía como hombres verdaderos (Gutmann, 2000).

#### 4.1 La producción de desventajas escolares asociadas a la masculinidad hegemónica

Uno de los objetivos de esta etnografía es analizar el problema del abandono y la deserción escolar, en particular me interesa comprender este fenómeno a partir de la experiencia de aquellos que lo han vivido. Esto resulta importante para reconocer los elementos que acompañan el proceso de abandono escolar desde la perspectiva de los hombres pues, aunque es bien sabido que el problema afecta en mayor medida a las mujeres debido a la brecha de género (INEGI: 2020), durante las últimas dos décadas la tendencia ha ido a la inversa de forma lenta pero progresiva (UNICEF: 2022). Aunado a ello, también resulta necesario reconocer, desde los propios marcos de agencia y reflexión de los entrevistados, cómo vivieron el proceso de abandono y cuáles son los alcances y consecuencias que han detectado en sus vidas por el hecho de dejar de asistir a la escuela.

#### 4.1.1 El acoso escolar como factor de abandono: hombres violentados y hombres que violentaron

Además de las experiencias escolares marcadas por el trabajo infantil, dentro de las descripciones recopiladas durante el trabajo de campo también emergieron hallazgos que apelan al acoso escolar y la violencia padecida o ejercida por los varones entrevistados. La saturación teórica (Bogdan y Taylor, 1991) me permitió triangular una serie de narrativas obtenidas a partir de las entrevistas semiestructuradas que comparten elementos como la violencia ejercida en contra de algunos entrevistados, pero que también describen la violencia ejercida por ellos mismos hacia otras personas en los espacios escolares.

Al respecto, en su estudio etnográfico sobre adolescentes que sufren de *bullying*<sup>8</sup> en España, Lavín Cárcoba (2022: 105) expresa que, “El *bullying* o acoso escolar se caracteriza por ser un fenómeno sociocultural de difícil observación (...) Envuelto por el silencio y el secreto se despliega en un espacio social custodiado por el mundo de los adultos a través de la institución escolar, este silencio es la causa y la consecuencia del sufrimiento de las personas que padecen acoso escolar”.

---

<sup>8</sup> En esta investigación se omitirá el uso del término *bullying* ya que, principalmente, es un anglicismo con poca sustancia al interior del debate del problema que constituye. Entre las consideraciones que sustentan esta decisión se encuentra el hecho de que al emplear dicho término, este reduce la idea del acoso a un suceso entre “pares” o entre grupos de iguales. Esto representa una idea mal planteada porque la violencia inherente al acoso (*bullying*) jamás ocurre únicamente entre pares, pues siempre está cruzada por relaciones de poder asimétricas. Hablar de *bullying* parte, entonces, del erróneo supuesto de que el acoso ocurre entre pares (entre alumnos), pero el fenómeno de la violencia escolar es mucho más complejo. Por ello que se argumente que el uso del término *bullying* resulta limitado para conceptualizar el fenómeno de la violencia escolar, sobre todo, porque para entender dicho problema debemos reconocer a todos los actores involucrados (víctimas, victimarios, padres y docentes o figuras de autoridad) y los elementos adyacentes a estos (la omisión, el silencio, la revictimización, etcétera). “El proceso de victimización es lento, “gota a gota”, normalizado hasta colocar a las víctimas en una situación de acoso que ni ellas mismas son capaces de reconocer. Normalidad y silencio” (Lavín Cárcoba, 2022).

En concordancia con el autor, si se parte de realizar una lectura antropológica del acoso escolar, este puede conceptualizarse como un fenómeno en donde el sufrimiento social es el principal componente. Citados por Lavín Cárcoba (2022), Kleinman, Das y Lock (1997) expresan que “es una experiencia social que encuentra sus raíces y consecuencias en procesos que desbordan lo individual y colapsan en lo social”. Por ello que en este apartado se busca centrar la atención en torno a las relaciones y los vínculos que los entrevistados establecieron en los centros escolares; pues al estar inmersos en distintos procesos de aprendizaje y enseñanza en un ambiente institucional, esto conlleva, necesariamente, a una experiencia interactiva marcada por acuerdos y desacuerdos, así como por los encuentros y desencuentros entre pares, pero también entre estudiantes y autoridades escolares; algo que resulta, sin duda, importante de tomar en cuenta al momento de analizar el impacto del fenómeno del acoso escolar en la vida de los varones y sus alcances al interior de sus procesos de escolarización.

Considero que el siguiente testimonio no solo da cuenta del proceso de acoso escolar vivido por parte de uno de los varones entrevistados, si no que además resalta varios elementos que requieren ser analizados uno por uno para comprender más profundamente este fenómeno:

*A mí me molestaban un chingo en la primaria. Los güeyes que medían el doble de mi estatura y pesaban el doble se me aventaban de tal manera para aplastarme. Eso sí, mis hermanos iban en la misma primaria que yo, pero si les daban unos trancazos yo les preguntaba, ‘¿Quién fue?’, y los defendía. Eso ya era otra cosa. Porque te puedes pasar de pendejo conmigo hasta cierto punto porque yo aguanto, pero ora’ sí que con mi familia ahí sí hay pedo. Varias veces mandaban llamar a mi madre para lo de la carta condicional, porque güeyes mucho más altos que yo, de grados más arriba, se pasaban de pendejos con mis hermanos que son dos y cuatro años menores. Una cosa es el odio personal, o lo que tú me estás haciendo a mí, a diferencia del odio que estás generando gracias a que*

*estás molestando a alguien de mi familia.* (Varón, 45 años. Técnico en computación. Dejó de asistir a la escuela durante el tercer año de secundaria debido a la necesidad de trabajar para ayudar económicamente en el hogar).

En esta descripción es posible apreciar ciertos elementos que se asocian a la masculinidad hegemónica (Connell y Messerschmidt, 2021). Por ejemplo, la demanda de no mostrar debilidad frente a agresiones, acoso y violencia en general al momento de resolver desacuerdos y diferencias, pero también se dejan entrever otros elementos como la valentía y la defensa de la familia para salvaguardar el honor y demostrar que se es un hombre verdadero (Godelier, 1986). Sin embargo, una segunda parte de la misma descripción apunta al silencio social del que habla Lavín Cárcoba (2022) por parte de las figuras docentes:

*Por eso te digo que estuvo de la chingada la escuela. Los maestros siempre se hacían pendejos. No lo corregían ni nada. Simplemente dejaban que pasara. Así con todos mis profesores. Dejaban que pasara, y al día siguiente la misma jalada. Por eso siempre tuve problemas pero porque se pasaban de galleta con mis hermanos. Había veces en que yo no hacía nada porque veía y contemplaba la situación y como que no era muy necesario, pero la mayoría del tiempo el que arreglaba la situación era yo*

(Varón, 45 años. Técnico en computación. Dejó de asistir a la escuela durante el tercer año de secundaria debido a la necesidad de trabajar para ayudar económicamente en el hogar).

Con base en el informe sobre violencia escolar y bullying publicado por la UNESCO (2017), Lavín Cárcoba explica que la violencia y el bullying son invisibles o ignorados por el profesorado y parientes debido a que lo consideran comportamientos normales en el disciplinamiento y el crecimiento. Estos actos

se pasan por alto como consecuencia de una naturalización, una forma de entender el crecimiento como un proceso de maduración, donde el adolescente debe enfrentarse a situaciones de acoso que puedan considerarse “normales” en la fase de socialización durante su escolarización. En contraste con la presente investigación, es posible apreciar que dentro de los elementos que configuran el fenómeno de la violencia escolar no solo se encuentran la omisión por parte de las autoridades educativas con respecto al problema, si no que además, con base en los hallazgos presentados hasta el momento, este fenómeno encuentra resonancias con ciertas características propias de la masculinidad hegemónica tales como la violencia física, la demostración pública de la hombría dominante o la valoración del honor y el prestigio generados a partir de estas demostraciones, para así reproducirse y continuar con la estela de naturalización, silencio y sufrimiento que deja en cada una de las personas que padecen de acoso escolar.

Además de lo ya planteado, dentro de los hallazgos que se presentan en esta investigación también se pueden señalar aquellos provenientes de las experiencias traumáticas que alejaron parcialmente de la escuela a uno de los entrevistados:

*En la primaria nunca sufrí bullying físico, nunca me atacaron, pero era más violencia psicológica porque sí me llegó a afectar a mi autoestima el hecho de ser bajo de estatura. Pero violencia física nunca sufrí ni en la primaria, ni en la secundaria, fue hasta la prepa. En la prepa ya fue un bullying más pronunciado. En la prepa ya no fue por la estatura, si no por un rol de liderazgo. Como de competencia. Como de a ver quién mueve más. Quién es el más vergas, quién da más actitud de llegar a tener liderazgo y siento como que eso era más lo que estaba ahí presente. En la prepa la forma de bullarme era más como de eran más grandes y yo siendo más chico pues decían ‘Nosotros movemos a este morro, nosotros lo jalamos; es nuestro chavo’. En la prepa fue más como un bullying de jerarquías y de relaciones sociales, porque me bullaban mucho por tener novia, por ejemplo. Empecé a andar con una chica y me empezaron a molestar un*

*chingo por empezarme a alejar de mis amigos por estar más con mi novia y por el mismo hecho de que molestaban mucho a mi novia cuando la llevaba a la escuela. Yo ya iba con el temor de que por mí no había pedo porque me llevaba así con ellos. Bueno, ellos me trataban así y yo me aguantaba, pero cuando se metían con mi chica pues ya se me hizo algo culero. Fue una situación como muy traumante para mí porque ya tenía miedo de ir a la escuela, como que ya sentía temor de encontrarme a mis propios amigos por el hecho de que me fueran a molestar a mí o a mi novia. Me llegaron a aventar comida, así como para molestarla. Nos gritaban de cosas o me molestaban de que yo era un pinche mandilón que me la pasaba con ella y por eso me había alejado de mis amigos. Yo me había alejado, precisamente para evitar esas molestias, esos comportamientos que nos afectaban. Una cosa es ‘Sí, me puedes chingar a mí y lo que quieras, soy tu amigo, pero ya meterte con mi novia es diferente. El hecho de que la hayan agregado a Facebook y le hayan publicado videos donde le faltaban al respeto, para mí fue como de ‘Se pasaron de la raya’ y por eso me alejé. Iba a la escuela pero ya no entraba: me la pasaba más en el desmadre, cotorreando, más afuera que tomando mis clases por miedo a encontrármelos” (Varón, 27 años. Músico. Dejó de asistir a la escuela durante el cuarto semestre de la licenciatura en arquitectura debido a una crisis vocacional y la depresión originada a raíz de esto).*

Esta descripción apunta a comprender cómo influye la naturaleza de las relaciones entre varones en los procesos escolares, pero también afectivos y personales. Esto es, dentro de esta narrativa es posible detectar una especie de recelo por parte de sus amigos del bachillerato hacia la pareja de este; algo que podría interpretarse como un rasgo de inseguridad e incluso como una práctica que pone a prueba no solo la manera de ser del entrevistado, si no que deja entrever esa realidad hostil y competitiva que viven los varones en la escuela.

Para continuar con el análisis del fenómeno del acoso escolar, considero necesario introducir esta otra narrativa en la que se describe cómo este fenómeno no ocurre únicamente entre grupos de pares, si no que también se da en relaciones de poder asimétricas:

*En la escuela pues agresiones la neta sí. Por parte también de una maestra la cual sí era bien pero pasada de más no poder. Lo que más me daba coraje era lo que les hacía a las niñas. A ellas, cuando no le contestaban bien o cuando no llevaban la tarea, agarraba la regla, les levantaba la falda y fum, les metía uno sobre la pantorrilla. ¿Nosotros qué íbamos a decir?. A mí eso me daba un chingo de coraje. Y luego, si se volvían a equivocar, agarraba la tabla de corchos y las hincaba ahí. Vieras visto, las hincaba en los corchos y no era de que nada más híncate y ya te levantas en tres, cuatro segundos, si no que ahí las tenía hasta por unos 15 o 20 minutos. Luego las niñas, no manches, ya hasta con lágrimas se levantaban, ya no podían ni caminar. Todo acá en la rodilla bien marcado de los corchos, de los filos. Casi casi prácticamente saliéndoles sangre. A mí fue de llegarme a poner las orejas de burro y todo fue por querer salvar a una niña. A la niña ya le había pegado, pero luego la sentó en los corchos y se salió al baño, y en una de esas se me ocurre a mí de decirle a los demás ‘¿Saben qué onda? Péguense en las ventanas, uno acá en la puerta y yo acá la sostengo un rato. Levántate, en lo que va y viene ya te levantaste un ratito y pues ya’. En una de esas, no sé ni cómo pasó, la maestra ya estaba casi en la puerta y pues haz de cuenta que nadie quiso decir. En el receso haz de cuenta que salimos y de regreso me dijo que por burro y no sé que más. Yo le dije ‘Eso no es ser burro’ y pues me cargó más la carrilla. Parado en la pared con las orejas y todo eso. Y no adentro, si no que agarró y me sacó para afuera. En esos momentos yo lo único que pensé fue en ayudar. En ayudar. Eso no es ser burro, si no una inteligencia. Porque pues como ella lo dijo ‘Un burro no va a hacer eso’, porque no lo sabe hacer. Más sin embargo nosotros somos personas y tenemos un poquito más de inteligencia y todo eso. Pues trato de ayudarlo a*

*quien está ahí. Porque no quiero la agresión. A veces sí me dio un chingo de coraje, porque te digo que mi mamá, mi papá, mi abuela, me enseñó a respetar muchísimo a las mujeres, a no faltarles al respeto y no agredirlas (Varón, 41 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el cuarto semestre del bachillerato debido a la falta de recursos económicos).*

Esta descripción ayuda a comprender que la violencia escolar como rito de paso en la configuración de las identidades masculinas no siempre se da únicamente entre pares, si no que también puede venir de parte de las figuras docentes. La violencia escolar que vivió el entrevistado provenía de varios frentes como el de la carrilla por parte de sus compañeros o bien, el de la violencia física por parte de su profesora. Esto habla de una educación punitiva (Hernández, Juárez: 2018), de un proceso de educación violento al que deben ponerle cara desde una posición que demuestre el nivel de hombría sin temor a las consecuencias; sean estas físicas, psicológicas o emocionales. Otro rasgo importante que aparece en esta descripción es que el entrevistado se enfrenta a una contradicción: en casa le enseñan a respetar, a no violentar a nadie (especialmente a las mujeres), y en la escuela es testigo de violencia por parte de la profesora que, en teoría, debiera reafirmar los valores y principios de respeto y empatía.

Por otra parte, y en contraste con estas descripciones que dan cuenta de lo doloroso y estigmatizante que puede resultar el padecer violencia escolar, los siguientes testimonios apuntan a un proceso de reflexión sobre la violencia perpetrada por los propios hombres y cómo ha cambiado su perspectiva a la distancia:

*Creo que a diferencia de lo que te conté del barrio, ahí en la escuela, porque pues es más variado, hay más población, hay más mujeres y en el barrio pues son los del barrio; ahí como que no tenía a quién impresionar, pero cuando me di cuenta que yo empecé a llamar la atención porque ya me respetaban o sea, ya me temían, porque esa es la palabra, ya no se*

*metía conmigo cualquier güey, y después me di cuenta que llamaba la atención con las chavas, pues sí me llegué como que a contaminar, vamos a llamarlo así, empecé yo también a hacer bullying. Sí fui patán con las mujeres. Es más, todavía en el bacho fui patán; llegué a ser patán con novias fuera de la escuela. De eso me arrepiento mucho, de haber sido un patán. Y en la escuela mi último grado de secundaria sí fui lo que me hicieron a mí: me volví un poco así de en el receso ‘A ver, dame tu almuerzo’ o llegaba y ¡Pum, la torta! Y así a chavitos que yo creía panes. De eso también me arrepiento, pero si puedo hacer que mi hijo no sea así, con eso me conformo (Varón, 28 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto semestre del bachillerato debido a que se convertiría en padre).*

#### 4.1.2 La vigilancia heteronormativa en la escuela como reforzadora de la masculinidad

En su análisis sobre la vigilancia heteronormativa en el ámbito escolar, Hernández Rosete y Juárez Hernández (2018: 28) explican que, “las instituciones, entre ellas la escuela, juegan papeles relevantes al proponer modelos identitarios y patrones de género que invisibilizan prácticas violentas entre varones, pero también de éstos hacia las mujeres”. Para estos autores existen dos elementos que legitiman y normalizan esta violencia ejercida en los contextos escolares: la primera, que apela directamente a “la disciplina escolar como un fenómeno heteronormativo, cuya intención pedagógica es reforzar modelos de identidad de género que encaucen comportamientos colectivos en los márgenes de la matriz sexual considerada hegemónica”; y el segundo, que tiene que ver con lo que los autores definen como heteronormatividad escolar, es decir: “un ordenamiento apegado a estereotipos de identidad como la violencia, que favorecen el aumento en el riesgo para el cuerpo y en general para la salud de los varones” (2018: 29). Con base en estos planteamientos, a continuación, se presentan algunas descripciones que dan cuenta de estos procesos de

disciplina heteronormativa que, de acuerdo con los entrevistados, representaron factores de riesgo para la continuidad de sus trayectorias escolares.

Como primer ejemplo, me gustaría exponer la siguiente descripción que explica cómo esa vigilancia heteronormativa provenía no solo de las autoridades escolares, si no que también de otros compañeros de clase e incluso provenía de otros padres de familia:

*Yo iba en una escuela privada y eran estrictos con las reglas: los niños tenían que llevar casquete corto y el uniforme con corbata y las niñas su falda y bien peinadas. Como que en ese sentido de la imagen eran muy estrictos. Yo recuerdo que iba en tercero de primaria, tenía ocho años, y un día una maestra me habló y me preguntó: '¿Tú sabes qué es un pene y una vagina?' Yo le respondí que sí, que los hombres tienen pene y las mujeres vagina. Pero ella me dijo '¿Pero para qué?' y yo le dije 'Para definimos: si es niño o niña'. Yo tenía ocho años, no tenía tan definida la función sexual. Y me dijo '¿Y dónde lo aprendiste?' A lo que yo le respondí 'Pues con mis papás'. Y se sacaban de pedo las maestras porque veían que yo saludaba a mis amigos de beso y pensaban como que estaba desorientado para ser niño. (Varón, 27 años. Músico. Dejó de asistir a la escuela durante el cuarto semestre de la licenciatura en arquitectura debido a una crisis vocacional y la depresión originada a raíz de esto).*

Sobre esta forma de saludo entre varones, el entrevistado apunta que no solo las autoridades escolares se mostraban expectantes al respecto, si no que también percibía una molestia por parte de los padres de otros compañeros:

*Me acuerdo de que de niño llegaba a darle besos a mis amigos niños en el cachete, como saludándoles, como demostrándoles cariño; eso fue en la escuela y fue porque mi papá así me saludaba enfrente de la gente. Pero llegamos a tener problemas con eso porque ante los ojos de otros padres no les parecía que yo saludara a algún amigo de beso porque lo*

*malinterpretaban. A pesar de que eres niño y no tienes consciencia de eso, o sea que inocentemente lo haces, pues como que a la vista de los adultos esto se interpreta de forma diferente a la de un niño. También recuerdo que mi mejor amigo y yo siempre estábamos juntos, nos saludábamos de beso y nos abrazábamos como niños, y hasta llegamos a tener problemas por eso. De tipo 'No te juntes con esos dos chicos'. No les parecía la forma en la que demostrábamos nuestro afecto amistoso. Como que nos quisieron alejar de los demás amigos de nosotros, porque los padres de familia hablaban a la escuela y decían '¿Por qué dos niños hombres se saludan de beso en el cachete? ¿Qué les pasa?' Para mis papás era normal, y para los papás de mi amigo igual, no había pedo, el pedo eran los otros papás, los otros compañeros (Varón, 27 años. Músico. Dejó de asistir a la escuela durante el cuarto semestre de la licenciatura en arquitectura debido a una crisis vocacional y la depresión originada a raíz de esto).*

Al respecto, el entrevistado también reflexiona sobre esta vigilancia y apunta que esta podría deberse al tipo de educación que recibían en casa sus demás compañeros:

*Yo creo que por la misma educación que llevaban de sus padres, ellos como que reaccionaban, así como sacados de pedo porque siempre decían que el saludo de beso era entre hombre y mujer y no entre hombre y hombre, y que solo tal vez podía ser entre mujer y mujer. Las niñas también tenían mucho esa mentalidad de 'Un saludo de beso solo es hombre y mujer, o entre mujer y mujer, pero entre hombre y hombre no'. Yo creo que en eso ya influye más el cómo estás educado. Te digo, por lo mismo de que mi papá, él mismo me saludaba de beso, para mí se me hacía normal que dos hombres se saludaran de beso. Y eso para nada define como tu orientación sexual. (Varón, 27 años. Músico. Dejó de asistir*

a la escuela durante el cuarto semestre de la licenciatura en arquitectura debido a una crisis vocacional y la depresión originada a raíz de esto).

Por otra parte, y en rima con el planteamiento de Badinter (1993) que explica que parte de la configuración masculina estriba en rechazar todos aquellos elementos considerados como femeninos. La siguiente descripción constituye un ejemplo de ese rechazo a lo femenino y los problemas que acarrearón para el entrevistado durante su etapa escolar, tales como la burla por tener nombres considerados femeninos:

*En la primaria tuve un poco más de problemas por mi nombre porque como tengo nombre de mujer, me hacían burla y todo eso, y pues también había pedos porque ya nos empezábamos a dar en la madre. Bueno, yo no me dejaba. No me dejaba que me hicieran burla. En la secundaria ya fue más relax, porque todos me conocían ya por mi apodo. Ahí no tuve tantos problemas así (Varón, 43 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el tercer año de secundaria debido a la falta de interés y la necesidad de trabajar).*

*Es que la banda te hace ser así. Te hace sentir menos. Es que desde morro uno va agarrando escuela. Ya sabes que no faltan los morros desmadrosos y pues ya te unías a ellos. Ya echando desmadre. Acatarrando a la maestra. La hacíamos enojar en el sentido de que no hacíamos caso, molestábamos a las niñas porque sabes que uno se sentía bien galán (Varón, 24 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el tercer año de secundaria debido a problemas de adicciones).*

Esta descripción apunta a dos hallazgos muy interesantes. Por un lado, al preguntarle al entrevistado qué entender por *verguero* su respuesta explica que

“son aquellos culeros que presumen lo que saben que no tienen”. Esto es interesante de resaltar porque considero que es “una especie de analogía fálica que se atribuye a aquellas personas que presumen un gran valor – un gran fallo – aunque sean conscientes de que es una pantalla desplegada desde una actitud retadora con aires de presunción” (Diario de campo, junio 18 del 2021). Por otro lado, el entrevistado señala que al molestar a la profesora y sus compañeras esto confería un aura de galantería y control. Un rasgo que, de acuerdo con Liendo (2001) en su estudio sobre los rasgos de la masculinidad presentes entre los hombres de una colonia popular en la Ciudad de México, es considerado como el sentido de propiedad sobre las cosas y de personas a través de la constante alusión a una potencia sexo-erótica compulsiva e inagotable y el uso de violencia física, verbal y emocional como forma de imposición y resolución de conflictos.

#### 4.1.3 Violencia y cuerpo masculino como medios para la resolución de conflictos

Aunado a lo anterior, dentro de las descripciones recopiladas aparecen también una serie de testimonios que considero importantes debido a que, entre otras cosas, exponen la forma de actuar de los varones frente al acoso escolar, así como los puntos de apoyo inmediato a los que se recurre en un escenario tan problemático y complicado:

*En la primaria, por un decir, había un niño que me agredía y pues yo no sabía defenderme. Nunca aprendí una técnica pero pues es tanta la molestia, que vas aprendiendo y ya no dejas que la gente se meta contigo. No te metes con la gente pero pues tampoco te dejas. Yo al principio no decía nada, me quedaba callado. Muchas veces me quedaba callado y me aguantaba mi coraje y como fui creciendo pues mi hermano sabía karate y alcanzó la cinta más alta y me decía que no me dejara y me enseñaba cómo defenderme. Me defendía y me enseñó a defenderme (Varón, 29*

años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto semestre del bachillerato debido a que se convertiría en padre).

Sobre esto, la siguiente descripción resuena con lo anteriormente planteado, excepto porque su particularidad es otra disciplina deportiva y la figura de apoyo es la paterna:

*En mi época no se mencionaba mucho como que el bullying y todo eso, si no que, pues simplemente abusaban de ti. Los grandes les pegaban a los más chicos. Yo sí sufrí mucho por eso. Me quitaban el desayuno o me escondían mis cosas o me aventaban las cosas de la mochila y pues ahí me veías: limpiando el piso y recogiendo las cosas. Guardándolas. Quedándome con mi coraje. Entonces, pues mi papá fue boxeador<sup>9</sup> y tuve la necesidad de decirle a mi papá que me enseñara; porque la verdad pues me traían así como quien dice vulgarmente, a pan y agua los mayores. Entonces tuve que aprender a defenderme para poder golpear a los que me decían de cosas. Desgraciadamente así es aquí. Entonces tuve que aprender, y ora' sí: tú me das, yo te doy. Me das uno pero también recibes. Entonces, tuve que defenderme de esa manera y así decirme yo mismo: '¿Sabes qué?, pues hasta aquí, se acabó'. En teoría sabía, que pues si se peleaban conmigo sabían que iban a recibir también. Entonces ahí como*

---

<sup>9</sup> Al respecto, Loïc Wacquant (2006) comparte una serie de argumentos a partir del estudio etnográfico realizado en un gimnasio de box de un gueto negro en Chicago, que ayudan a comprender que el boxeo es una disciplina en la que se implican dos cuerpos que, literalmente, se convierten en armas durante el tiempo en que entran en combate; incluso si este encuentro es del tipo amistoso. Esto encuentra eco con ciertos argumentos del presente estudio debido a que, de acuerdo con Wacquant, boxear por primera vez frente al adversario es considerado como todo un rito de paso para los varones; por lo que, con base en el planteamiento de este autor y las descripciones recopiladas en este estudio, la violencia vivida por los varones en la escuela constituye un rito de paso por el que no solo se atraviesa como víctima, sino también se puede asumir el rol de victimario. Además, constituye también todo un proceso de aprendizaje para los varones que busca defenderse y hacer frente a este acoso a través de métodos que involucran su corporalidad, inteligencia y habilidades físicas puestas a prueba una y otra vez.

*que empezaron a ver que empecé a defenderme, y saber meter las manos, y entonces es cuando, desgraciadamente se acabó por medio de golpes* (Varón, 47 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el tercer semestre del bachillerato).

Estas narrativas apuntan a comprender que la reproducción del acoso escolar se da a través de un doble reforzamiento: por una parte, demuestran que el silencio de las víctimas, aunado a la indiferencia de las autoridades escolares, se constituyen como el primer eje mediante el que aparece este fenómeno, y por otra parte, este se ve apuntalado a través de considerar la violencia misma como única vía de resolución del conflicto. Las descripciones anteriores son interesantes de analizar debido a los elementos que le componen. En ambos casos los entrevistados recurren a una figura externa (el hermano y el padre respectivamente) con conocimientos sobre técnicas de defensa y combate corporal para hacer frente a los problemas de acoso que vivieron en sus escuelas. También en ambos casos se hace patente su necesidad de hacerse valer como hombres a través del uso de su cuerpo como medio para la resolución de diferencias y desencuentros.

Al contrastar los hallazgos de la presente investigación con el trabajo de Lavín Cárcoba en España (2022: 113) en donde se sugiere que “la dificultad proviene de una normalización del conflicto en la infancia ‘cosas de niños’, y una inaccesibilidad al padecimiento interior de las víctimas que resulta central en el reconocimiento del acoso escolar que provoca estrategias de afrontamiento caracterizadas por no pedir ayuda o evitar el conflicto por parte de alumnos y alumnas”, los hallazgos de la presente investigación apuntan a que, además de no pedir ayuda o evitar el conflicto, los alumnos – concretamente los varones – también pueden recurrir a una tercera vía: la de solicitar a una figura cercana que le enseñe a poner cara a estos conflictos a través de la violencia que implica aprender una técnica de combate o defensa. Esto es, necesariamente se ve involucrado el cuerpo masculino como una fuente de resolución de problemas,

pero también como una fuente de honor y prestigio que apuntala la configuración de una masculinidad hegemónica como generadora de desventajas escolares.

En complemento con la discusión hasta ahora planteada, Sánchez y Rodríguez (2022) en su estudio etnográfico sobre la construcción de masculinidades en un aula de sexto grado de primaria en España, abordan el tema sugiriendo que: “Debemos mencionar la importancia de los significados sociales que algunos varones proporcionan al cuerpo y que influye en la construcción de las masculinidades. El cuerpo funciona como un visor, o un espejo, de lo que los niños quieren llegar a ser, por lo que es usado como expresión de masculinidad hegemónica y para ello se expone a situaciones violentas, en ocasiones sin razón alguna y de forma fortuita” (Sánchez, Rodríguez; 2022: 27). En concordancia con este argumento, considero que la siguiente narrativa funciona para ejemplificar ese proceso reflexivo en torno a la corporalidad masculina:

*Cuando llegué a la secundaria 123, de entrada, yo creo que ahí, o bueno aquí la gente de la colonia, vamos a llamarlo así, es envidiosa. Entonces me vieron nuevo, me vieron foráneo y dijeron: ‘Ese güey es nuevo, y namás por ser nuevo, pues vamos a joderlo’. Ya cuando me estaba fogueando en el barrio me empecé a defender y empecé a llamar la atención. Empecé a darme cuenta de que yo les llamaba la atención a las mujeres. No sé, se me empezó a meter ese chip. Entonces empecé a tener mucho pegue, muchas novias y entonces tiro por viaje me la hacían de a pedo. No por mujeres, si no porque esos güeyes pues querían andar con ellas y por envidia: ‘Me caes gordo porque te estás chingando a esta, o porque andas con la más guapa’, y era tiro por viaje a la salida. Hasta con otras secundarias. Eran ese tipo de problemas. Un día normal en la secundaria era salir y si no había putazos, pues me iba con una morra, pero pues si se hacía la bolita me tenía que meter porque si había putazos ni modo que te quedas ahí nomás viendo (Varón, 28 años. Comerciante.*

Dejó de asistir a la escuela durante el quinto semestre del bachillerato debido a que se convertiría en padre).

La particularidad de esta última narrativa reside en que el entrevistado describe que asumió una identidad masculina a partir de cobrar consciencia de esa “atención” de la que era objeto como varón, pero también a partir de relacionarse violentamente con otros varones (si era el caso). Aquí entran en juego elementos, como el honor, el prestigio y la competencia como esenciales dentro de la configuración de esa masculinidad con rasgos hegemónicos. Si se contrasta este hallazgo con los obtenidos por Sánchez y Rodríguez (2022: 32) es posible detectar resonancias en referencia a los rasgos netamente heterosexuales que deben reafirmarse a través del uso del cuerpo masculino como señal de éxito con el sexo opuesto, pero también con sus pares: “Si hablamos de cuerpo y de masculinidad también es preciso referirse a las posturas corporales, puesto que los niños exhiben su masculinidad hegemónica mediante determinadas expresiones corporales, altamente sexualizadas. Los chicos suelen tener una actitud ambivalente puesto que, en ocasiones, evitan el contacto con ellas (las mujeres) por el denominado “miedo” a lo femenino, a contaminarse de lo femenino”.

Este argumento refleja la necesidad de reafirmación de la masculinidad hegemónica, al mismo tiempo que hace patentes la ambigüedad y contradicción de asumirse hombre. Esto se argumenta a partir de comprender que la configuración de la masculinidad necesariamente debe pasar por la negación hacia lo femenino, pero al mismo tiempo se debe reafirmar a través del éxito obtenido en la cercanía y cortejo con las chicas en la escuela:

*Molestábamos a las niñas porque sabes que uno se sentía bien galán. En segundo año andaba con la sobrina de la maestra. Era la más guapita del salón y ya sabes, toda la envidia luego luego. Como la maestra era su tía se enteró y me dijeron que no podíamos andar porque era una escuela. Según que me iban a cambiar de salón y eso (Varón, 24 años.*

Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el tercer año de secundaria debido a problemas de adicciones).

Además de las ya planteadas hasta el momento, dentro de las resonancias que comparten ambas investigaciones, se encuentra también aquella que apela al acoso sufrido por los entrevistados en función de su aspecto físico y su forma de vestir. Sánchez y Rodríguez (2022: 27) consideran que, “el tipo de calzado, pantalones y sudaderas, así como el hecho de amoldarse, en mayor o menor medida, a la forma de vestir de los niños populares, son elementos que se asocian a estar en un nivel u otro de la jerarquía masculina escolar”. Sobre este argumento es preciso considerar la siguiente descripción como un ejemplo de esas jerarquías al interior de los centros escolares:

*La neta la escuela fue bien dura para mí. Luego ahí de repente, si te veían así que, pues no estabas ora' si que muy bien vestido o que no tenías calzado, hasta para jugar te apartaban. Te escogían y todo. Yo la mayor parte de lo que fue mi infancia en la escuela casi no jugué. Jugaban ellos y yo me quedaba sentado en la banca. Sentía gacho (Varón, 41 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el cuarto semestre del bachillerato debido a la falta de recursos económicos).*

Otra descripción similar apunta a la discriminación y violencia ejercidas contra los varones en función de su aspecto físico:

*Yo veía mucho a mis compañeros que les decían a otros compañeros: 'No, es que pinche indio, pinche esto', y pues al final todos somos indios. Todos venimos del mismo mundo. No puede haber superior. Nomás que a veces eso no lo entienden. Hay gente que se siente superior a los demás. A mí me jodían mucho por el pedo de mi físico. De que yo estaba gordito y de que no me gustaba mucho como que educación física. A mí me daba igual. Me va y me viene las palabras. Mientras yo me sintiera feliz conmigo*

*mismo pues no me importaba lo que dijera la gente. Yo todo lo que me pasaba, me lo quedaba. Me lo guardaba. Por eso fue que nunca me acerqué a mis padres con confianza de explicarles. No lo veía como algo por el cual pelear o por el cual llegar a un grado de ir con el maestro y acusar. Para mí era igual: me va y me viene (Varón, 24 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el segundo semestre de bachillerato debido a la necesidad de trabajar para ser autosuficiente).*

De acuerdo con Sánchez y Rodríguez (2022: 27), “no se puede separar cuerpo masculino de actividad deportiva: la masculinidad hegemónica se construye a través del deporte, mientras que se estigmatiza y humilla a los niños que no son buenos deportistas, o aun peor, a quienes no les gustan los deportes típicamente masculinos, como el fútbol”. Respecto a estas descripciones, además de comprender el proceso de acoso escolar contra los varones en los centros escolares, otro punto que considero valioso de resaltar es aquel mediante el cual los entrevistados describen cómo “todo aquello que le pasaba se lo quedaban o se lo guardaban”. Esto tiene que ver con lo que Brody, Kring y Gordon (citados por Alcalá, *et al.*, 2006) refieren como aquellos factores socioculturales que se presentan en el aprendizaje de la afectividad donde los varones no tienen permitido manifestar sus afectos y emociones. A partir de las descripciones anteriores es posible considerar que aquel estereotipo del hombre fuerte, aguerrido, que no se doblega ante nada ni nadie; la imagen hegemónica de la masculinidad (Connell, 2015) es un elemento constitutivo de la vida diaria en las escuelas.

#### 4.1.4 La paternidad como factor de abandono escolar

Dentro de los hallazgos de esta investigación se encontraron también algunas descripciones que apelan a la paternidad como un factor de abandono escolar. Concretamente, este proceso se señala como un elemento que determinaba cuáles eran las expectativas familiares sobre uno de los entrevistados y sus

hermanos y hermanas; mismas que se ven representadas a partir de apuntalar los roles de género clásicos entre los integrantes de la familia de este entrevistado:

*Yo pienso que mi papá quería tener una familia numerosa no para que estudiaran, si no para que trabajaran los hombres y las mujeres ayudaran en la casa (Varón, 69 años. Transportista. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto año de primaria debido a la necesidad de trabajar para colaborar en los gastos del hogar).*

En este otro caso se hace evidente que el apoyo estaría condicionado en función de que el entrevistado y su pareja decidieran llevar a término el embarazo:

*En ese año conocí a mi esposa y, no sé, ya sabes, me enamoré y quedé embarazada. Entonces, de ahí pa'l real pues fue cuando hablaron conmigo mis papás: '¿Qué vas a hacer?' y pues, 'Obvio hablarlo con ella', porque pues la morra era de varo y ella sí estaba en la prepa, en la dos. Y yo dije de entrada 'Pues me va a mandar a la verga', me va a decir 'Pues lo voy a abortar y pues me gustas mucho pero no creo que sacrifique todo eso por lo que tú me puedas ofrecer'. ¿Ahí cuál fue la sorpresa? Pues que me dijo 'Estoy enamorada, lo quiero tener. Si tú no quieres estar conmigo no hay pedo, pero yo lo voy a tener'. Y yo como que pues nada más le dije 'Lo único que tengo que hacer es respetar su decisión porque pues es su cuerpo', pero sí estaba como que miedoso. Es un pedo. Ya un hijo es un pedo. No mames no tengo ni una chamba buena. Y dije 'A la verga mis estudios y pues igual mi juventud y mi libertad' pero también dije 'Nel, pues va, me voy a aferrar' y pues ya de ahí para el real. Ya ahí fue cuando ya no regresé a la escuela. Porque lo que sí me dijeron mis papás fue que, si tomábamos la decisión de abortar, ellos no me iban a apoyar en nada. Pero que, si yo lo tenía, ellos me iban a echar la mano en lo que pudieran*

(Varón, 28 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto semestre del bachillerato debido a que se convertiría en padre).

Una tercera descripción apunta a que, si bien en este caso no se presenta de manera impositiva o condicionante como en la primera y segunda respectivamente, en este último caso se manifiesta de manera implícita como un reforzador de la identidad masculina al momento de reafirmar el apoyo por parte de los padres y otro familiar, precisamente gracias al hecho de enterarse de que el entrevistado se convertiría en padre:

*Me salí de la prepa porque ya sabes: malas amistades, malas decisiones, y además porque me embarqué, embarqué a mi esposa a temprana edad, a los 17 ya estaba embarazada, y a los 18 ya iba a ser papá. Y sí seguí estudiando. Estudié una carrera técnica en importación y exportación de mercancías; técnico en aduanas. Era una escuela privada, pero me faltó un poco. Ya sabes, el desmadre y todo eso me ganó. Y luego mi esposa se embarazó y todo. Y pues sí quise seguir porque me metí a unos cursos del CCPM, pero ya por una cosa o por otra pues me salí. Como siempre chambeé con mi jefe, pues me latió el dinero y por eso dejé de ir. Todavía cuando se embarazó mi esposa mis papás y mi abuelo me apoyaron aun más por lo mismo de que ya iba a ser papá, pero ya no seguí porque perdí el ritmo (Varón, 29 años. Comerciante. Dejó de asistir a la escuela durante el quinto semestre del bachillerato debido a que se convertiría en padre).*

Con base en las descripciones recopiladas, estos hallazgos apuntan a que las reflexiones de los entrevistados ponen en perspectiva la importancia atribuida a la escolarización (como un elemento que ayuda a mejorar las condiciones y calidad de vida) al mismo tiempo que reflexionan sobre los efectos de la deserción escolar. Esto es, aunque nombrados desde diferentes posiciones, en este capítulo se han presentado una serie de factores y elementos que hacen posible comprender que las personas son conscientes de lo que implica

abandonar la escuela, así como de las repercusiones que esto tendrá a largo plazo en sus propias vidas. Visto desde un primer plano, esto resulta trascendente porque ayudan a entender, desde la propia oralidad de los entrevistados, que la identidad masculina no genera deserción escolar por sí misma, si no que a partir de ciertas demandas en su proceso de configuración – como el cumplimiento de estereotipos y roles de género que contribuyen a mantener una imagen de si mismos como hombres verdaderos (Guttman, 1998; Connell, 2015), el ejercicio de la violencia como expresión de la vigilancia heteronormativa (Hernández Rosete y Juárez Hernández, 2018) y otros factores como el trabajo infantil – se comienzan a generar una serie de desventajas atribuibles a este ejercicio hegemónico de la masculinidad.

#### 4.2 Conclusiones del capítulo

La masculinidad, entendida como un proceso de producción de la identidad de las personas, es susceptible de análisis desde la noción de desventaja escolar debido a que puede tornarse como potenciadora de otros fenómenos como el trabajo infantil, la violencia escolar y otros problemas que conducen a las personas a dejar de lado sus procesos de escolarización. Esto es, no se abandona la escuela por el simple hecho de nacer con uno u otro sexo, si no que a partir de las implicaciones sociales y de ciertos procesos de identificación como hombres es que se pueden generar ciertas desventajas que funcionan como antecelas del abandono escolar.

Este argumento tiene su origen en el análisis de Hernández Rosete (2017) sobre violencia juvenil ligada a los estereotipos masculinos. Por un lado, el autor considera que estos estereotipos masculinos poseen características tales como las actitudes homofóbicas y misóginas, así como un tipo de comportamiento violento ligado a una lógica de prestigio social que, al mismo tiempo, legitima mediante la mirada pública y la aprobación de otros varones su posición como hombre. Por otro lado, el autor también emplea una categoría que resulta sugerente para este estudio: vigilancia heteronormativa, sobre la que explica que

“es una forma de violencia de género, cuya eficiencia radica en su condición persecutoria y correctiva, pues funge como catalizador y a la vez legitimador de la violencia, dado que se agudiza cuando se transgreden los parámetros de identidad sexual considerados normales” (2017: 3). La vigilancia heteronormativa se deja entrever en este estudio como parte de esas enseñanzas familiares que apuntalan los roles de género, el despliegue de la violencia como medio para arreglar conflictos e incluso mediante la constante reafirmación de la imagen de hombre proveedor que no puede flaquear en ningún momento y, además, debe llevar a cabo una labor honorable que acarree el reconocimiento por parte de los otros.

Por otro lado, la violencia simbólica que acompaña cada proceso descrito por las personas entrevistadas da cuenta de esas implicaciones y el calado que ha tenido en sus vidas. Es decir, son los propios procesos reflexivos y los marcos de agencia de estos varones los que permiten comprender que este problema afecta de formas diversas sus vidas; siempre tomando en cuenta que su característica principal es el silencio y la angustia por la que atraviesan cada uno de ellos. Dentro de las conclusiones del capítulo también se intuye la presencia de la estructura social que ignora el sufrimiento de niños y las cargas sociales asignadas en función de género; mismas que a su vez contribuyen a perpetuar problemas como el trabajo infantil, la violencia de género y la reproducción de estereotipos que merman la calidad de vida de las personas y debilitan el tejido social.

Si bien la hipótesis de este trabajo plantea que el ejercicio de la masculinidad es motivo de deserción, lo cierto es que, a partir de los hallazgos presentados, esta indagación no confirma la existencia de una relación evidente entre masculinidad y deserción escolar. En otro orden de ideas: no se abandona la escuela por ser hombre per se. Considero que es necesario pensar en función de los fenómenos que, quizá desde una racionalidad masculina hegemónica, acompañan en el proceso escolar a los hombres y pueden llegar a generar desventajas que conduzcan a la deserción. Además, los hallazgos permiten replantear la hipótesis de este estudio, pero sobre todo, la pregunta central, que

pasa de ser: *¿Cuál es la relación entre el ejercicio de la masculinidad y el proceso de deserción escolar?, a, ¿Qué fenómenos, detonados desde la racionalidad masculina, producen desventajas que pueden derivar en la deserción escolar?*

Es a partir de la manifestación de esos otros fenómenos, como el trabajo infantil o la violencia escolar contra varones, lo que conduce a plantear que no es propiamente la masculinidad, si no las lecturas de ésta (que se hacen en la escuela e incluso al interior de la propia familia) las que pueden generar desventajas escolares y, posteriormente poner en el camino de la deserción escolar a los varones. Si bien se ha concertado que no se deja la escuela por el simple hecho de asumirse como mujer u hombre, lo cierto es que el proceso de deserción puede ser paulatino o inesperado pero, sobre todo, en estos casos presenta varios elementos comunes que ayudan a considerar la existencia de una especie de antesala al abandono total.

## Consideraciones finales

El contexto histórico en que se desarrolló esta investigación fue por demás complejo debido a la pandemia de COVID-19, misma que transformó de la noche a la mañana los procesos de interacción social y educativa agudizando aun más el problema del abandono escolar en México. Es por lo anterior que su relevancia y actualidad se localizan en los aportes que contribuyen a comprender este fenómeno desde una perspectiva de género cuya clave de lectura parte de la identidad masculina y su desenvolvimiento en los procesos educativo y de abandono escolar. Consciente de que esta temática ha cobrado relevancia en épocas muy recientes, me gustaría señalar que la presente también se suma a un número pequeño pero incipiente de trabajos que han visibilizado la difícil experiencia escolar de niños y jóvenes varones al mismo tiempo que pone sobre la mesa algunos de los motivos y causas que los orillan a dejar de asistir a la escuela. Es decir, la presente investigación contribuye a la comprensión del fenómeno del abandono escolar que – históricamente – afecta en mayor medida a las mujeres por su condición de género, pero que también incide de manera silenciosa en la vida de los varones. En ese sentido, dentro de las consideraciones finales de este estudio etnográfico se halla el fijar la lupa en la vulnerabilidad de los varones ante el escenario del abandono escolar, así como el considerar que la masculinidad es una producción social cuyo proceso de aprendizaje puede llegar a ser ambiguo, contradictorio e incluso doloroso.

Dentro de los estudios y el análisis del proceso de producción de la masculinidad, son necesarios dos elementos fundamentales para aproximarnos a dicho fenómeno: el primero, que apela directamente a la pluralidad y las jerarquías entre versiones de ser hombre. Dicha pluralidad ayuda a comprender que hay diversas formas de serlo, cuyas características varían en función del contexto histórico y particular entre cada grupo social, pero también dentro de un mismo grupo humano. Estas variaciones se dan en función de factores como la clase social, orientación sexual, etnia, estatus migratorio, edad, entre otras. Al mismo tiempo, las jerarquías de la masculinidad apuntan a comprender que

existen versiones más valoradas que otras y por ende, la existencia de un arreglo en función al ejercicio del poder asimétrico y diferenciado por cada una de estas versiones.

Un segundo elemento tiene que ver con los procesos de aprendizaje que acarrea asumir una identidad genérica u otra. Es decir, aprender a ser hombres o mujeres tiene que ver, principalmente, con el contexto histórico en el que aprehendemos la realidad, por lo que la transición del espacio íntimo al espacio público implica adaptarse a un mundo imprevisto y accidentado; a veces incluso desconocido, donde los niños tienen que descubrir y aprender a convivir con reglas y jerarquías diferentes a las de la vida familiar.

A partir de las discusiones conceptuales, pero sobre todo de la consciencia discursiva de las personas que aportaron su testimonio, me gustaría presentar tres planteamientos finales. En primer lugar, considero necesario comprender que el fenómeno del abandono escolar no es una decisión unilateral y aleatoria de las personas, si no que tiene su origen en las condiciones sociales e históricas en las que cada familia se desenvuelve; mismas que responden a la estructura que representa el modo de producción imperante y las relaciones sociales que trae consigo. Ahora bien, dentro de estas relaciones sociales se ha documentado que, históricamente, el rol de los hombres se ha caracterizado por encumbrar su figura como protagonista dentro de la propia lógica de producción capitalista, misma que en cada época exalta rasgos, características y atribuciones consideradas acordes a la hegemonía masculina del momento. Esto es importante de resaltar, sobre todo, porque desde el análisis etnográfico realizado en este estudio, es factible enunciar que el abandono escolar no sólo puede comprenderse como un problema estructural, si no que además es preciso señalar que se ve apuntalado por las expectativas de género, la heteronormatividad (Hernández Rosete y Juárez Hernández, 2018) y las atribuciones generadas socialmente en torno a la masculinidad y las personas que se reconocen como varones. Uno de los elementos que me permite considerar lo anterior, es aquella evidencia empírica que apunta a comprender que la producción de la masculinidad mantiene ciertos elementos constantes a

pesar de los saltos generacionales presentes entre los testimonios que forman parte del universo de estudio de esta investigación. Esto resulta importante, además, porque permite comprender que el ejercicio hegemónico de la masculinidad (Connell y Messerschmidt, 2021) apuntala el proceso de abandono escolar como un problema histórico y estructural (contrario a las narrativas que lo abordan como un accidente individual, una decisión unilateral o meramente subjetiva) a través de las desventajas escolares atribuibles al cumplimiento de las expectativas y roles históricamente asociados con lo masculino.

En segundo lugar, la producción de las desventajas escolares ocurre, a partir de los casos analizados, cuando se deja de asistir a la escuela en función de trabajar para contribuir con la manutención familiar basándose en las creencias de género; cuando se deja de asistir por motivos de desinterés o depresión; y cuando se deja de asistir a causa de la violencia escolar que se vuelve insoportable y genera miedo e inseguridad en los varones que la padecen. Esto último permite enmarcar a la escuela como uno de los contextos sociales clave en la producción de la masculinidad hegemónica (Bonino, 1998; Connell, 2015; Gil Calvo, 2006; Hernández Rosete, 2018). Con base en los hallazgos etnográficos de esta investigación, la atribución de expectativas y roles de género se reproduce en las escuelas a través de fenómenos como la violencia escolar, el acoso o la vigilancia heteronormativa, e incluso el trabajo infantil; mismos que condicionan las posibilidades de los varones para que continúen con sus procesos de escolarización formales.

Entre las principales características que configuran la producción de la masculinidad hegemónica en la escuela, a partir de los casos abordados en este estudio se pueden señalar el uso de la fuerza corporal, la autopercepción como alumnos, la ausencia de expresión del llanto y expresiones de ternura, la obligatoriedad heterosexual y la vigilancia heteronormativa como pilares para la configuración de la masculinidad en la escuela (Hernández Rosete, 2017), pero también en casa e incluso en el contexto de convivencia vecinal. Así, a los niños y jóvenes se les educa para ser dominantes, proveedores y mostrar, mediante el honor y el reconocimiento público, cuan aptos son a partir del despliegue de sus

logros, talentos, competitividad y ambiciones como muestra de su valía personal y masculina. Interesante de resaltar también, es el papel que juega el cuerpo indisociable como parte de la construcción de la masculinidad, dado que es un elemento previo en torno al cual se gestan las diferencias entre mujeres y hombres y desde el cual se naturalizan y simbolizan culturalmente. Dentro de la configuración de la masculinidad, el componente genérico de la competencia, a su vez asociado a la fuerza corporal o física e incluso a la violencia, puede considerarse también como uno de los principales andamiajes mediante los cuales niños y jóvenes reafirman su identidad y hacen patente su desprecio por aquellos varones que no sean considerados como lo suficientemente masculinos (como el caso de los homosexuales, pero también de aquellos varones que muestran sus emociones y afectos en público) y por las mujeres.

Por último, me parece oportuno centrar la atención en los factores que, en este caso, fueron decisivos para abandonar la escuela pero enfocados desde la intencionalidad subjetiva narrada por los entrevistados, que deben ser tomados en cuenta para entender la importancia de la escuela en la vida de las personas. Es decir, con base en las descripciones recopiladas, los hallazgos también apuntan a la importancia atribuida por los varones a los procesos escolares y las oportunidades y desventajas que trae consigo el dejar de asistir a la escuela. Aunque nombradas desde diferentes posiciones, en este estudio se presentan también una serie de elementos que hacen posible comprender que las personas son conscientes de lo que implica abandonar la escuela y cómo ello afecta su propia vida. Quiero destacar entonces que la escuela no sólo es una institución encargada de formar a la fuerza laboral del futuro, si no que constituye también un espacio simbólico (Bourdieu, 1982) que es habitado por personas de múltiples estratos cuyas conductas son un reflejo de los valores asociados al modelo dominante de la masculinidad hegemónica. Esto también se ve reflejado en aquellas situaciones en las que, obligados a esconder siempre nuestros sentimientos y sólo a darles salida a través del alcohol y las drogas – pésimos lubricante sociales para ciertas catarsis grupales – los varones, rodeados de nuestros congéneres, vivimos terriblemente solos.

Es por lo anterior que considero necesario plantear la necesidad de introducir un modelo de masculinidad que se debería promover en las escuelas en el que el hombre busque ensanchar sus conocimientos, habilidades y capacidades no para configurarse como un hombre verdadero, si no como una persona responsable, consciente y autónoma que sea capaz de compartir, antes que competir, con otras personas. Esto, sin duda, aportaría a la construcción de un modelo más justo de convivencia entre mujeres y hombres en donde el eje central no sea la idea de ayudar, si no la de asumir una corresponsabilidad en la vida diaria. Por ello es que considero que no será suficiente con que la propia institución escolar comprenda que el fenómeno del abandono escolar es un problema estructural e histórico, si no que su prevención y atención va de la mano con la formación y educación de niños y jóvenes hacia una ética de responsabilidad, cuidado y atención hacia las personas que, necesariamente, implicará también un cambio en el uso del lenguaje (pues desde el modo en que nombramos o dejamos de nombrar, también se produce la desigualdad), la apertura al diálogo, la expresión de emociones, afectos y sentimientos que no son exclusivos de las mujeres, si no que son parte esencial de todo ser humano e incluso de todo ser vivo. Considero que es urgente también poner en marcha acciones y estrategias específicamente orientadas a desmontar las ideas y conductas que, simbolizadas culturalmente reproducen y perpetúan la noción de la masculinidad hegemónica y su estela de desigualdad entre mujeres y hombres, pero también entre los propios hombres y otras identidades genéricas.

Reflexionar sobre esto es importante para entender el calado y la impronta de asumir una posición dentro de un orden estructural que, históricamente, ha sido edificado por y para otros hombres. Esto, además, es relevante al momento de prestar atención en los contextos en que interactuamos, pues no podemos olvidar que están configurados con base en arreglos de relaciones de poder que se suscitan ante nosotros (Thompson, 2000). En otras palabras, asumirse como hombre es llevar a cabo la práctica y el discurso de manera permanente: accionar ante los otros, ante los actos que observamos y ante los discursos que escuchamos en la vida cotidiana; y esto mismo resulta, en ocasiones, conflictivo

para las personas que asumen esta identidad, pero también para aquellas que las rodean.

#### Fuentes bibliográficas

- Alcalá, V.; Camacho, M.; Giner, D.; Giner, J.; Ibañez, E. (2006). Afectos y género. *Psicothema*. Vol 18, nº1 pp. 143-148. [Recuperada el 13 de diciembre de 2021]. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/3189.pdf>
- Ayala-Carillo, M.; Ruiz-Ramírez, R. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 21-32 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México.
- Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina*, Madrid, Alianza Editorial.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. México. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama
- Careaga, G; Cruz, S. (2006). *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*, México: PUEG/UNAM.
- Castro Saucedo, et al. (2018). *Masculinidad juvenil, elementos socioculturales y disposición a la delincuencia de jóvenes mexicanos*. México. UNAM.
- Connell, Raewyn (2015). *Masculinidades*. México, UNAM.

- Connell, R. Messerschmidt, J. (2021). Traducción de Barbero, Matías de Stefano y Morcillo, Santiago. Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto. Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Socio histórico de las Sexualidades, 6, pp–pp. <https://doi.org/10.46661/relies.6364>
  
- Corzo Salazar, C. (2017). Deserción escolar. Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 3, 4(8). Recuperado a partir de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/2568>
  
- Cubillas Rodríguez, M; Abril Valdez, E; Román Pérez, R. & Moreno Celaya, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10(1),1-16. [fecha de Consulta 13 de Julio de 2022]. ISSN:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15510107>
  
- Delgado, J. (2016). La otra vulnerabilidad: Masculinidades y violencia urbana en el espacio público de ciudad Juárez. Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte Vol. 1, No. 1. Ciudad de Juárez-México. Universidad Autónoma Ciudad de Juárez
  
- Espinoza, O; Castillo, D. & Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XVIII (1),136-150. [fecha de Consulta 01 de Julio de 2022]. ISSN: 1315-9518. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28022785010>
  
- Foucault, M. (2006). Vigilar y castigar. México: Siglo XXI Editores.

- García-Cué, J; Pérez-Olvera, M. & Ruiz-Ramírez, r. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso universidad autónoma de Sinaloa. Ra Ximhai, 10(5),51-74. [fecha de Consulta 03 de Julio de 2022]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134004>
  
- Geertz, C. (1992). La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa.
  
- Giddens, A. (2003). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración, Buenos Aires, Amorrortu.
  
- Godelier, M. (1986). La producción de grandes hombres. Poder y dominación masculina entre los Baruya de Nueva Guinea. Madrid: Akal.
  
- Goicovic, D. I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. Última Década, núm. 16. pp. 11-53.
  
- Gómez Rivera, E; Rivera García, C. (2010). «La construcción cultural de la masculinidad». Varones y masculinidades en transformación. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
  
- Guttman, M. (2000). Ser hombre de verdad en la Ciudad de México. Ni macho ni mandilón. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer: Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano, Programa Salud Reproductiva y Sociedad.
  
- ————. (1998). Traficando con hombres: la antropología de la masculinidad. Revista de Estudios de Género. La ventana, núm. 8, diciembre, pp. 47-99 Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.

- \_\_\_\_\_ (2002), “El machismo” de Matthew C. Gutmann, en Masculinidades y equidad de género en América Latina; versión editada en Letra S, La Jornada, septiembre, México.
- Gramsci, A. (1978). Notas sobre Maquiavelo, Sobre Política y sobre el Estado Moderno. México: Juan Pablos Editor. [va antes que Guttman]
- Hernández Rosete Martínez, D. (2021). La producción de la desventaja escolar. Etnografía de infancias indígenas y migrantes en la Ciudad de México. *Confluenze. Rivista Di Studi Iberoamericani*, 13(2), 108–129. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/13401>
- \_\_\_\_\_ (2018). Etnografía urbana. Estudios de caso en la Ciudad de México. México: Juan Pablos Editor.
- Hernández Rosete, D; Juárez Hernández, A. (2018). Análisis antropológico sobre violencia y educación. El caso de la vigilancia heteronormativa en el ámbito escolar. *Género y salud en cifras*, 16(1):28-40. ISSN 2448-7058.
- \_\_\_\_\_ (2017). La violencia juvenil contra emos: análisis etnográfico de su persecución en la Ciudad de México. Brasil: Cuadernos de Saúde Pública.
- Hernández Rosete Martínez, D. (1996). Género y roles familiares: la voz de los hombres. Tesis de Maestría. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016) Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/abandono-escolar-en-ems-yo-no-abandono.pdf>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021) Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- Juárez Hernández, A. (2018). Estudiar y sobrevivir en Iztapalapa. Etnografía de la violencia e identidades masculinas en una escuela secundaria de Santa Catarina. Tesis de Doctorado. México: Departamento de Investigaciones Educativas – Cinvestav.
- Keijzer, Benno de (1997). El varón como factor de riesgo: Masculinidad, salud mental y salud reproductiva. Género y salud en el Sureste de México, México: ECOSUR-UJAD.
- Kelle, U. (2005) ¿Hacer emerger o forzar los datos empíricos? Un problema de la teoría fundamentada reconsiderada. *Qualitative Social Research*, Vol.6, No. 2, mayo de 2005
- Kessler, G. (2009). El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Kimmel, M. (1992). La producción teórica sobre la masculinidad: nuevos aportes. Fin de siglo, género y cambio civilizatorio. Ediciones de las mujeres. Nº 17. pp. 129-138. Santiago de Chile. Isis internacional.
- Lavín Cárcoba, J. I. (2022). Silencio y sufrimiento social: una etnografía de adolescentes que padecen bullying. *Revista de Antropología Social*, 31(1), 105-115. <https://doi.org/10.5209/raso.81080>
- Lamas, M. (2013). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Liendro, E. (2001). Juventud y masculinidad: construcción de identidades de género en un barrio popular de la ciudad de México, en Miguel Ángel Aguilar, Amparo Sevilla y Abilio Vergara (coord.), La ciudad desde sus lugares, México, UAM-I/CONACULTA/Miguel Ángel Porrúa, pp.193-194.
  
- Martínez-Sánchez, I., Navarro-Olivas, R., & Yubero-Jiménez, S (2009). Estereotipos de género entre los adolescentes españoles: imagen prototípica de hombres y mujeres e imagen de uno mismo. Información Psicológica, 95, 77-86.
  
- Minello Martini, N. (2002). Masculinidades: un concepto en construcción. Nueva Antropología, XVIII (61),. [fecha de Consulta 13 de Julio de 2022]. ISSN: 0185-0636. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15906101>
  
- ————— (2011). El orden de género y los estudios sobre la masculinidad, en Hernández, Óscar, et al. Masculinidades en el México contemporáneo. México, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
  
- Moore, R; Gillette, D. (1993). La nueva masculinidad: rey, guerrero, mago y amante. Barcelona: Paidós
  
- Montesinos, R. (1996) La nueva paternidad. Expresión de la transformación masculina. POLIS 04 volumen DOS, pp. 197-220
  
- Navarro, S. N. (2001). Marginación escolar en los jóvenes, aproximación a las causas de abandono. Revista de información y análisis, núm. 15, pp. 43-50.

- Núñez Noriega, G. (2017). El mal ejemplo: masculinidad, homofobia y narco cultura en México. *El Cotidiano*, número 202 marzo-abril 2017. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
  
- Olavarría, J; Parrini, R. (2000). Masculinidad/ES, identidad, sexualidad y familia: Primer Encuentro de Estudios de Masculinidad. Santiago de Chile: FLACSO-Chile.
  
- Oliveira, Orlandina de (1994). “Cambios en la vida familiar” en DEMOS. Carta demográfica sobre México. Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM. México
  
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010) Compendio Mundial de la Educación 2010 Educación y género: Entre avances y promesas. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2010-comparing-education-statistics-across-the-world-sp.pdf>
  
- \_\_\_\_\_.
  
- (2022) No dejar a ningún niño atrás: Informe mundial sobre el abandono escolar de los varones. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381106\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381106_spa)
  
- Pitt-Rivers, J. Antropología del honor Editorial Grijalbo, Barcelona. 1979.
  
- Piña Osuna, F. M. (2021). Deserción escolar y participación en actividades de tráfico de drogas en Sonora, México. *Acta Universitaria*, 31. <https://doi.org/10.15174/au.2021.3193>

- Ramírez Rodríguez, J. (2020). Hombres, masculinidades, emociones. México, Universidad de Guadalajara.
  
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en américa latina: una mirada en conjunto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2),33-59. [fecha de Consulta 13 de Junio de 2022]. ISSN:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>
  
- Sánchez Álvarez, I., & Rodríguez-Menéndez, C. (2022). La construcción de las masculinidades en la escuela. *Perfiles Educativos*, 44(177), 26-38. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60280>
  
- Secretaría de Educación Pública.. (2022) Glosario de Términos. Educación básica. 2021-2022. Recuperado de [https://www.f911.sep.gob.mx/2021-2022/Documento/Glosario\\_Basica.pdf](https://www.f911.sep.gob.mx/2021-2022/Documento/Glosario_Basica.pdf)
  
- . (2022) Glosario de Términos. Educación media-superior. 2021-2022. Recuperado de [https://f911.sep.gob.mx/Servicios/Documento/Glosario\\_MS.pdf](https://f911.sep.gob.mx/Servicios/Documento/Glosario_MS.pdf)
  
- \_\_\_\_\_ . (2022) Glosario de Términos. Educación superior. 2021-2022. Recuperado de [https://www.f911.sep.gob.mx/2021-2022/Documento/Glosario\\_S.pdf](https://www.f911.sep.gob.mx/2021-2022/Documento/Glosario_S.pdf)
  
- Taylor, S.J., Bogdán, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Buenos Aires: Paidós.
  
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción escolar. Una cuestión de perspectiva. ANUIES. No. 71. México. 267 p.

- Thompson, K. (1991). *To be a man in search of the deep masculine*. Los Ángeles, California: J. P. Tarcher.
- Thompson, J. (2000). El concepto de cultura, en *Ideología y cultura moderna*. UAM-Xochimilco, México, pp. 183-240
- Valdés, T; Olavarría, J. (1997). *Masculinidad/ES. Poder y crisis*. Santiago de Chile, Isis Internacional/ Flacso
- Valdez, E; Cubillas, M; & Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de Educación Media Superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1. pp. 1-16.
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52. México. pp. 115-139.
- Weinstein Cayuela, J. (2001). Joven y alumno: Desafíos de la enseñanza media. *Ultima década*, 9(15), 99-119. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200005>
- Vendrell, J. (2002). La masculinidad en cuestión: reflexiones desde la antropología. *Nueva Antropología*, XVIII (61),. [fecha de Consulta 13 de Mayo de 2022]. ISSN: 0185-0636. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15906102>
- Zúñiga, V. (2006). *Deserción Estudiantil en el Nivel medio Superior, Causas y solución*. Trillas. México. 128 p.