



Hombres que educan: caracterización de masculinidades en el ejercicio de la práctica docente

Alejandro Chala Jaramillo

Beatriz Isaza Hernández

Diego León Yepes Agudelo

Trabajo de grado presentado Para optar al título Trabajadora y Trabajadores Sociales

Asesor

Manuel Alejandro Henao Restrepo, Magíster (MSc) en educación-pedagogía y diversidad cultural

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Trabajo Social
Medellín, Antioquia, Colombia
2021

Cita

(Chala Jaramillo et al. 2021)

Referencia

Chala Jaramillo, A., Isaza Hernández, B., & Yepes Agudelo, D. (2021). *Hombres que educan: caracterización de masculinidades en el ejercicio de la práctica docente*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: John Mario Muñoz Lopera

Jefe departamento: Edith Morales Mosquera

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Tabla de contenido

Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
Objetivos específicos.....	8
1. Referente conceptual.....	12
1.1. Masculinidades.....	12
1.2. Práctica docente.....	15
2. Metodología	17
3. Capítulo I: práctica docente expuesta, autónoma y condicionada	23
3.1. Preparación de clase	23
3.2. Normas para el desarrollo de una clase	25
3.3. Participación en clase	27
3.4. Temores en la práctica docente	32
4. Capítulo II: los límites protegen a todo el mundo, entre amores y odios.	35
4.1. Relacionamiento docente – estudiantes.....	35
4.1.1. Parcería.....	36
4.1.2. ‘Es pero accesible’.	42
4.2. Relacionamiento docente – pares (docentes de trabajo social)	48
4.3. Relacionamiento docente – comunidad UdeA	51
5. Capítulo III: promoviendo el caos, rompiendo el orden y generando incomodidad	55
5.1. Masculinidades, apuestas ético - políticas.....	55
5.1.1 Lenguaje cercano	56
5.1.2 Lenguaje técnico	57

5.1.3 Lenguaje incluyente	58
5.1.4 Lenguaje rudo.	59
5.2. Masculinidades desde la estética.....	60
5.2.1 Masculinidades, una estética con canon.	61
5.2.2 Masculinidades, una estética que enseña.	62
5.3. Sexualidad y masculinidades en la práctica docente.....	66
6. Capítulo IV: conclusiones, lo que se va y lo que se queda, enseñando para la vida	69
6.1. Masculinidades, poder dominante por conocimiento.....	70
6.2. Masculinidades públicas	70
6.3. Masculinidades vulnerables	71
6.4. Las masculinidades no se acaban, se cambia la escala de hegemonía	72
Referencias Bibliográficas	73

Resumen

Entender las masculinidades como un producto social histórico, nos ayudó a comprender que estas se encuentran presentes en diversas prácticas cotidianas, como lo es la práctica docente, la cual a su vez, representa una posición de poder y control sobre sus alumnos. Este cruce de condiciones nos llevó a analizar las características masculinas en los docentes hombres para visibilizar y confrontar las construcciones sociales alrededor de las masculinidades y el patriarcado.

Palabras clave: masculinidades, práctica docente, trabajo social, Universidad de Antioquia.

Abstract

Understanding masculinities as a historical social product helped us to understand that they are present in various daily practices, such as teaching practice, which in turn represents a position of power and control over their students. This crossing of conditions led us to analyze the masculine characteristics of male teachers in order to make visible and confront the social constructions surrounding masculinities and patriarchy.

Keywords: masculinities, teaching practice, social work, University of Antioquia

Introducción

Escribir sobre las masculinidades, intentar descifrar qué son, cómo pueden ser leídas y vistas en prácticas cotidianas, cuál es el impacto que tienen en la vida de los seres humanos y en particular de aquellos que son denominados hombres, nos llevó a conocer que su estudio histórico plantea reflexiones para visibilizar y confrontar las construcciones sociales alrededor de las masculinidades y el patriarcado. Todo lo anterior, centrando su atención en las orientaciones sexuales diversas, las formas de resistencia hacia normativas de cómo ser o no ser hombre, sumado a las violencias que se generan a partir de la hegemonía del hombre. Además relacionándolo a todo lo que no sea aceptado socialmente como hombre e incluso dentro del mismo sexo como lo plantean publicaciones como la de Pierre Bourdieu (1998) sobre La dominación masculina, que toca el tema de resistencias y diferencias de sexos.

Las masculinidades han sido estudiadas desde los años 70 y hallamos textos que abordan distintas de sus manifestaciones en diferentes contextos y a través de diversas metodologías de investigación, por ejemplo: La construcción de masculinidades desde las subjetividades de Hernando Muñoz Sánchez (2017) la cual indaga el qué ha significado para los hombres, hacerse hombre. También encontramos relatos de vida. Raros: Historia cultural de la homosexualidad en Medellín (1890 - 1980) de Guillermo Correa (2017) que aborda el tema en un recorrido histórico, haciendo énfasis en las características del hombre socialmente ideal (p 269) Y Guillermo Núñez Noriega (2016) Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? Que plantea el estudio de las masculinidades como procesos socioculturales y de poder. En el mismo sentido, Leonardo Fabián García (2015) amplía más el espectro de las masculinidades mostrándolo como promesa incumplida del patriarcado, en su trabajo Nuevas masculinidades: discursos y prácticas de resistencia al patriarcado (2015).

El debate sobre las masculinidades en el ámbito educativo, es un tema actual, se encuentran artículos como el publicado por el new york times febrero 24 llamado del 2018 “Los chicos no están bien (o por qué debemos repensar la masculinidad) “Y otro llamado “Otras formas de ser hombres son posibles” (2017) del blog ajoblanco que plantea la necesidad de repensar lo que significa ser hombre y “Desaprender el género desde el preescolar” (2018) del new york times que exponen cómo los docentes desde su rol pueden contribuir a las reflexiones sobre las

construcciones sociales entorno a las masculinidades. Escritos en los que se describe la carga que tienen los estudiantes y los hombres en rol de docente frente a las exigencias sociales.

No obstante, aún son incipientes los análisis alrededor las masculinidades en diferentes roles cotidianos, por lo cual esta investigación se centra en un conocimiento del cual no se dispone y es la caracterización de masculinidades en el ejercicio de la práctica docente. Las prácticas masculinas desde todos los ámbitos son importantes de conocer, si reconocemos el impacto social, político y cultural que han tenido a lo largo de la historia y que no es posible desligar las masculinidades de las problemáticas sociales contemporáneas. Aclaremos que nos interesan en este momento los docentes hombres en particular, porque están en una posición de dominación legitimada por el rol de docente, sumada a la construcción social e histórica de las masculinidades en relación a los hombres.

Para consolidar una perspectiva integral de la problemática que representan las masculinidades, se hace necesario ir abordando cada uno de los espacios donde están presentes y así comprender su composición para generar el insumo teórico que permita su problematización.

La Universidad de Antioquia y en particular el departamento de Trabajo social (TS), es el escenario de investigación, por ser una institución pública que manifiesta en sus objetivos el compromiso por “generar y difundir una cultura de respeto por los derechos humanos mediante la adopción de actitudes y prácticas que favorezcan la formación y el progreso de la sociedad civil” (pr3). Y el Departamento de TS, se adhiere con su apuesta ético - política que vela por la transformación social positiva; lo que justifica que en ella se desarrollen investigaciones que permitan comprender las prácticas masculinas que se dan al interior, en la que están inmersos sus actores principales: docentes y estudiantes.

La pregunta que guía la investigación es ¿Qué caracteriza las prácticas masculinas cotidianas de los hombres en rol de docente del pregrado de Trabajo Social en la Universidad de Antioquia?

Objetivos específicos

- Identificar las prácticas masculinas cotidianas de los hombres en rol de docente del pregrado de trabajo social en la Universidad de Antioquia.
- Evidenciar las masculinidades que emergen en las prácticas cotidianas de los hombres en rol de docente del pregrado de trabajo social en la Universidad de Antioquia.

La investigación es pertinente para el Trabajo Social como profesión, por el compromiso social, político y ético que lo lleva a estudiar las dimensiones de la realidad social y sus normativas, de la cual no se escapa el análisis de las masculinidades porque reconoce en ellas factores que deben ser problematizados desde las relaciones sociales; como lo plantea Rita Segato (2018) la superioridad del uno (hombre), sobre el otro es la estructura política que ha materializado la desigualdad, inequidad y violencias para aquellos en subordinación¹. Para empezar a generar bases académicas acerca de las masculinidades y su rol en la sociedad. Acompañando a los sujetos, tanto a hombres como mujeres, que hoy están repensando y resignificando los lineamientos tradicionales.

Los resultados de la investigación para el departamento de TS aportan un conocimiento que permitirá abrir el debate sobre las masculinidades alrededor de sus retos como modelo dominante, la construcción del hombre en lo público, la participación y responsabilidad del modelo educativo en estas construcciones y posibles transformaciones sociales. Al igual, será insumo pertinente para evaluar la coherencia de sus prácticas internas con los compromisos adquiridos como institución, en concordancia con su responsabilidad social y política.

Para los docentes hombres del programa de TS, será una base de conocimiento de sus prácticas masculinas desde su rol, con la que pueden reconocer, repensar y resignificar sus masculinidades.

Para investigar las prácticas masculinas en la vida cotidiana de los profesores del pregrado de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia, nos ubicamos desde el referente teórico **Construccionismo Social**. Este nos permite analizar la realidad de las masculinidades en el ejercicio de la práctica docente, validando cómo los sujetos experimentan e interpretan de múltiples formas una misma realidad, y ninguna de estas interpretaciones puede cuestionarse como irreal. Los docentes viven su vida cotidiana en dos dimensiones, el espacio y el tiempo, y a su vez estas dos dimensiones se interrelacionan con otra dimensión, la social, y es ahí donde surgen tensiones entre los sujetos, en este caso los estudiantes y los docentes, puesto que las dimensiones de ambos se cruzan, generando en algunos casos que una de esas vidas cotidianas predomine sobre las otras en una misma realidad. (Berger y Luckmann, 1966).

¹ Recuperado de <https://www.cccb.org/es/multimedia/videos/rita-segato-y-gabriela-wiener/230063>.

Para Donoso (2004) estas perspectivas en la comprensión de los fenómenos sociales se complementan mutuamente con influencia y reciprocidad, la experiencia que vive el individuo se cruza con la experiencia del otro y es en ese punto donde se construye una realidad social conjunta, es decir, que el construccionismo social:

“se centra en la relación que existe entre los sujetos que participan de una cultura común, y que desde su propia experiencia y subjetividad van construyendo realidades en el lenguaje social” (Donoso, 2004, p.10).

Al comprender que las construcciones sociales se dan en la cotidianidad y se construyen con el otro, se hace necesario entender que nombramos por cotidianidad. Apoyados en Berger (1966), quien explica qué es la vida cotidiana, nos acercamos a la comprensión de la cotidianidad de los docentes al interior de la Universidad de Antioquia.

la vida cotidiana: La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros (...) se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente (...) la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del ‘aquí’ de mi cuerpo y el ‘ahora de mi presente’ este ‘Aquí y ahora’ es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana.” (Berger y Luckmann, 1996, p. 39)

Adicionalmente, abordan el lenguaje como puente dentro de la realidad de la vida cotidiana, lo expresan como un integrador de todo lo significativo y a través del cual se puede trascender el ‘aquí y ahora’ porque el lenguaje es capaz de “hacer presente una diversidad de objetos que se hallan ausentes”. (Berger y Luckmann, 1996, p. 56). El lenguaje desde esta conceptualización cobra importancia para la comprensión de las masculinidades, entendiendo desde los mismos autores que se origina en la vida cotidiana (...) tipifica experiencias, permite incluir significados propios y comunes que se convierten en repositorio histórico, acumulado que se transmite de generación en generación (Berger y Luckmann, 1996, p. 57)

Para esta investigación, el lenguaje y el discurso son categorías transversales, que permiten enlazar las experiencias individuales para configurarlas como realidades sociales, con tipificaciones que están en continuo intercambio, que inician en situaciones cotidianas donde el “aquí y el ahora” son el centro. Para el caso en particular de las masculinidades, Butler (1990) nos ilustra que en este lenguaje también se materializan rutinas, gestos corporales, movimientos y

estilos de diverso tipo que constituyen la ilusión de ser perdurable en un género (p. 179). Estos elementos de la construcción social y del género en particular, estarán presentes en las prácticas cotidianas masculinas, objeto de investigación en el rol del docente hombre.

En ese orden de ideas, se desarrolla una investigación con **modalidad Etnometodológica** porque esta se interesa comprender en:

Cómo los individuos adquieren las perspectivas culturales de sus sociedades y las presentan en el curso de su vida diaria (...) la idea de que el mundo social está compuesto de significados y puntos de vista compartidos. (Ghiso, 1996. p. 10).

Entendiendo la cultura como parte de la vida diaria, repositorio histórico capaz de instalar los símbolos, normativas y lineamientos que influyen a los sujetos y se realimentan de ellos y las masculinidades como parte de la cultura, esta modalidad de investigación es pertinente, permite estudiar como lo plantea Ghiso, (1996) un fenómeno social incorporado a discursos y acciones a través del análisis de las actividades humanas. (p. 10)

Como anteriormente planteamos, la vida cotidiana es un elemento clave para la investigación y esta modalidad la acoge como característica distintiva de este método, Ghiso, (1996) nos explica que el interés de la Etnometodología es centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas. Además, a la Etnometodología no le basta con la simple comprobación de las regularidades, sino que desea también y sobre todo explicarlas. (p. 10).

Por otro lado, Alan Firth (2010) nos describe la Etnometodología como el estudio o el porqué de las prácticas o los métodos, cuando son usados por los miembros de una realidad social, al actuar de manera casual, en circunstancias particulares y concretas, para crear y sustentar el orden social en el que se desenvuelven los sujetos, lo que permite es un entendimiento detallado de la naturaleza de ese orden.

Y por último, María Eumelia Galeano (2012) se suma al reto de la aplicación de la Etnometodología al afirmar que esta reconoce que la realidad no es estática, genera conocimiento social que se va recreando como nuevo en cada interacción; este conocimiento es parte del sentido común del que nadie posee el conocimiento absoluto, sino que va emergiendo en las interacciones, se internaliza y naturaliza. Estas claridades son fundamentales para nuestra investigación dado que las prácticas masculinas hacen parte de esa construcción social que se recrean en la vida diaria.

1. Referente conceptual

1.1. Masculinidades

Las relaciones sociales se construyen en las interacciones cotidianas entre los sujetos, estas van conformando un sistema de prácticas culturales que se transfieren de generación en generación. (Berger, Luckmann, 1967). Las masculinidades las estudiamos como parte de ese sistema, prácticas que se validan, fortalecen y arraigan en los sujetos instaurando lineamientos, normas y patrones que le dicen qué es lo permitido o no, en razón de su género.

El sistema que define lo permitido o no, en razón del género masculino o femenino, es un sistema conocido como patriarcado. Es una organización social asimétrica que es estructurada en la subordinación de lo femenino frente a lo masculino. Una contraposición que divide funciones y señala las relaciones aceptadas intra e inter - género. (Espinoza, 2016).

Los estudios sobre masculinidades surgen en los años 70 a partir de las inquietudes y reclamaciones que plantearon las mujeres en los estudios de género. Mujeres como Simone de Beauvoir o Kate Millet fueron pioneras y permitieron interpelar el papel del hombre en la sociedad patriarcal, visibilizando la prevalencia de lo masculino sobre lo femenino. Iván Donoso Mateu (2015) refiriéndose a Simone de Beauvoir (1949) y Kate Millet (1969) afirma que, en sus investigaciones ya se referían a la masculinidad como la encargada de situar a las mujeres en una situación estructural de subordinación respecto de los hombres, soportándose en un sistema patriarcal. (P.11). De este modo son los movimientos feministas organizados los que posicionaron en el escenario público la necesidad de confrontar estas lógicas patriarcales.

Así mismo, Leonardo García (2015) plantea que los estudios de las masculinidades son emergentes a partir de los desarrollos de las teorías feministas y de género. Avances que impactaron en América Latina desde los años 70, con mayor fuerza en los años 80 y 90, en los cuales se configuran conocimientos alrededor de los hombres como sujetos de Género y sujetos de políticas públicas. Los pioneros de los estudios en Latino América son Viveros (1997), Gomáriz (1997) y, posteriormente, Olavarría (2003) y Hernández (2007). (P.13). Del mismo modo, Nelson Mirello (2002), expone que los ‘Men’s studies’; no centran su atención en la representación general del hombre, sino en el análisis de las experiencias y la formación de los hombres comunes, de su vida cotidiana en un contexto social, histórico y cultural específico. (p. 12)

Ahora bien, adentrándonos a la comprensión de qué son las masculinidades; Bonino (2012), propone que el término de masculinidad tiene un significado diverso, que incluye el significado correcto de ser hombre como las diferencias con la femineidad. Dejando lo masculino en una posición jerárquica y dominante, legitimada socialmente por encima de otras construcciones subjetivas (p. 9).

Leonardo García (2015) las sintetiza como un conjunto de atributos y características construidas y asignadas socialmente a partir de la diferencia biológica de tener pene. Es la significación del proceso por el cual los varones deben ser y hacerse hombres.

De igual modo, retomamos a Bourdieu (1998) quien plantea que las masculinidades “son producto de un trabajo continuado (histórico por lo tanto) de reproducción al que contribuyen unos agentes singulares y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela y Estado” (p. 50). Para entender así que la masculinidad es un proceso continuo, con posibilidad de transformarse y del cual las instituciones forman parte. Lo que permite una lectura no solo desde el género sino como una construcción social donde intervienen todos los agentes de la sociedad. (García, 2015).

Por otra parte, Schongut (2012) aclara que “Los hombres no son un bloque homogéneo y coherente” (p. 46) lo que deja visible la diversidad de las masculinidades. Se encuentran conceptualizaciones de masculinidades hegemónicas, no hegemónicas y alternas conocidas también como nuevas masculinidades.

Bonino (2012) nos presenta las masculinidades hegemónicas (MH) como un Corpus construido socio-históricamente, de producción ideológica, resultante de los procesos de organización social de las relaciones mujer/hombre a partir de la cultura de dominación y jerarquización masculina. En el cual encontramos mitos, creencias, significados sobre ser hombre. Es un orden que impregna profundamente las identidades, y fundamentalmente es una normativa de existencia. Adicionalmente, aclara que las MH son dentro de las masculinidades las que están en lo más alto -por su valoración social- siendo por ello la representación social dominante de lo masculino. (p. 9 - 10).

Bonino (2002), también nos plantea cuatro ideologías en las cuales se sustenta el modelo de la MH, que son el “resultado del proceso de organización social de la relación entre los hombres y de éstos con las mujeres. Al jerarquizar determinados ideales de sujeto, los eleva a la cúspide de la jerarquía de valores humanos” (p. 13)

Primero, “la ideología patriarcal que propone al sujeto hombre-padre con poder sobre los hijos y mujeres y afirma el dominio masculino del mundo”. (p. 13)

Bonino, retomando a Gil Calvo (1997), plantea la segunda ideología, el individualismo de la modernidad, para la que el “sujeto ideal es aquel centrado en sí, autosuficiente, que se hace a sí mismo, capaz, racional y cultivador del conocimiento, que puede hacer lo que le venga en gana e imponer su voluntad y que puede usar el poder para conservar sus derechos. Presupone un varón blanco cristiano y occidental, que establece relaciones de paridad y jerarquía con los iguales”. (p. 13). Guillermo Correa (2017) aborda el tema de las masculinidades, haciendo también énfasis en las características del hombre socialmente ideal, afirmando que son los que “poseen vigor, fuerza, vitalidad, temple en sus nervios, son hombres con cerebros despejados, saludables, siempre listos y alertas, son la ambición y el ensueño de toda mujer y los futuros y vigorosos padres.” (p. 269). Las anteriores características se convierten entonces en los lineamientos, mandatos sociales que debe cumplir el varón ‘para ser y hacerse hombre’ (García, 2015).

Los lineamientos que propone Correa (2017), sintonizan con el tercero y cuarto postulado de Bonino que retoma a Weltzer Lang (2000), para referirse al “heterosexismo homofóbico que propone como sujeto ideal al que realiza prácticas heterosexuales y rechaza las homosexuales, especialmente aquellas en la que se pueda estar en posición pasiva (...) la exclusión y subordinación de la otredad, con la satanización-eliminación del otr@ distint@” (p. 13).

En relación a la hegemonía, Schongut, (2012), afirma que ante un grupo dominante siempre existen grupos subordinados y marginados, en este caso nombradas como masculinidades no hegemónicas. En términos de García (2015), los que no cumplen los mandatos de la masculinidad hegemónica. (p. 244). Aquellos varones que no logran alcanzar el ideal social o la representación social dominante de lo masculino. Bonino (2002) presenta las creencias más valoradas y la contraposición de las mismas serían las menos deseadas, las menos hegemónicas, las más “temidas por los hombres: potente/impotente, exitoso/ fracasado, dominante/dominado, admirado/despreciado y eficaz/inútil”. (p. 18).

Por último, estaría el grupo de hombres que se reconocen parte de las masculinidades alternas, son los que han llegado a la conclusión de que no desean ejercer ninguna de las anteriores masculinidades, por el contrario, están dispuestos a analizar y elegir otras conductas, característica y actitudes nuevas. Debate que continúa abierto porque algunos autores como Bonino (2002) plantean que las masculinidades así cambien de características, no pueden quitarse, no están en los

genitales, no son un rol o un disfraz. Es un ordenamiento de las identidades y normas de la existencia. (p. 10)

Teniendo en cuenta lo anterior, las masculinidades en nuestra investigación son comprendidas como un proceso histórico que ubica lo masculino en un lugar de superioridad. Masculinidades como construcciones sociales interiorizadas por los sujetos, replicadas en las interacciones y cargadas de significados en un contexto específico.

Masculinidades diversas que determinan las relaciones entre hombres, y hombres con respecto a las mujeres, el conjunto de signos, características y símbolos que definen como ser o no hombre. Entendiendo que no son homogéneas, sí privilegian las características masculinas hegemónicas como superiores, son estas las que definen las prácticas culturales, políticas, sexuales, sociales, que se han mantenido y constituido históricamente con el aval de las instituciones: Familia, Iglesia, Escuela y Estado. Convirtiéndose en mandatos y lineamientos que deben ser cumplidos socialmente y todo aquello que los transgreda estará subordinado.

1.2.Práctica docente

Para el desarrollo de esta investigación se tuvieron en cuenta referentes teóricos que abordaron el dicho concepto para el desarrollo de sus investigaciones y así, posteriormente construir un concepto pertinente a esta investigación, basados en las construcciones teóricas existentes.

Para iniciar retomamos a Bárcena (1993), quien nos define que la práctica docente como una acción planificada, con una lógica y un discurso específico diferente a la teoría pero no en contravía de esta (p. 58). Adicionalmente encontramos a Díaz (1990) quien propone que dicha este concepto refiere a “un conjunto de procedimientos, estrategias y prácticas que guían la interacción, la comunicación, el ejercicio de pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (p. 16)

Díaz (1990) continúa planteando que esta práctica tiene ciertas unidades como: el dialogo, la participación, interacción, concentración, animación cultural, autogestión, y una jerarquía que regula el relacionamiento entre el docente y el estudiante mediante normas legitimadas social y culturalmente (pp. 16-19). De la misma manera propone unos componentes que están presentes en dicha práctica, en la cual el docente comunica, enseña, produce, reproduce significados y enunciados con el fin de transmitir un conocimiento escolar. Por otra parte el docente se relaciona

a sí mismo con el poder, y autoridad ya que posee conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas y castigos con la finalidad de transmitir unos valores y conductas, en términos de Díaz, un orden regulativo. (Díaz, 1990, pp. 2-3)

Por otra parte, encontramos dos planteamientos de la práctica docente expuestas por Bárcena (1993): Una asociada a la «ayuda pedagógica» donde el conocimiento se entiende como un proceso complejo que no solo parte de la acción auto-estructurante individual del alumno, sino que el educador promueve un aprendizaje significativo mediante un componente reflexivo, constituyendo una acción compartida. Y la segunda, una mediación reflexiva en la aplicación del conocimiento, donde se articula la parte cognitiva y la acción de enseñanza en una situación educativa. (Bárcena, 1993, p.61). Es decir, una parte de construcción de un aprendizaje significativo y por otra parte la aplicación de dicho conocimiento, todo esto enmarcado en la reflexión.

Finalmente, encontramos planteamientos de García (2005) quien plantea que el quehacer docente no solo se media en ámbitos académicos, sino en una relación que influencia ámbitos personales. Esta capacidad de influir en los otros dota al docente de un poder que ejerce, que se legitima social e institucionalmente, configurando y estableciendo no solo la relación entre docente-alumno sino la identidad de ambos. (García, 2005, p. 22)

De este modo, entendemos pues que la práctica docente es una naturaleza de una acción planificada, con una lógica y unos discursos pensados y pertinentes para la comprensión y aprehensión de un conocimiento académico, posee componentes como la participación, el habla, la escucha, la disposición y las oposiciones. Además, esta práctica al ser un componente relacional entre docente y estudiantes, es intrínseca un ejercicio de poder, en el cual el docente al ser portador de conocimiento, guiar, asignar permisos y demás, tiene una figura de autoridad superior al interior del aula de clase, quien puede hacer uso de este para la reflexión que aporte a la comprensión de temas académicos o inspirar a los estudiantes. Cabe resaltar también que un ambiente escolar está regido por normas y directrices aprendidas y avaladas institucional y socialmente que son inherentes al lugar.

2. Metodología

La investigación se desarrolló durante los meses de julio 2018 a septiembre 2019, y los agrupamos en cuatro momentos: el primero una revisión bibliográfica para establecer conocimientos previos sobre el tema de las masculinidades y debatir desde las distintas posturas qué vamos a entender por masculinidades; así mismo reportar los estudios encontrados y también aquellas ausencias de conocimiento específico que dan lugar a la presente investigación, y algo adicional muy valorado por nosotros a la hora de la conceptualización fue el acercamiento a conceptos y estudios que abordan categorías como: género, sexo, patriarcado; a su vez la práctica docente, pedagogía, roles, cultura, cotidianidad entre otros que nos permitieron leer la realidad que nos adentramos a investigar.

El rastreo bibliográfico es imprescindible para comprender las categorías seleccionadas: masculinidad y Práctica docente. Además, las fichas bibliográficas utilizadas para la documentación permiten llevar la voz científica en el momento de la escritura de los hallazgos, a través de las cuales, se argumenta y se propone el conocimiento.

El rastreo bibliográfico se limitó a publicaciones que no superan los 5 años de antigüedad, con respecto a la fecha de inicio de la investigación, pero en el camino debimos retomar autores muy representativos y específicos que incumplían con tal norma, pero que bien valía la pena referenciarlos con su conocimiento.

El segundo momento tuvo un trabajo de escritorio en lo correspondiente a cronograma de trabajo y preparación de instrumentos para el abordaje del campo. Esta fase trae consigo la responsabilidad de ser coherente con la teoría, el paradigma, la estrategia investigativa y el tipo de investigación que se pretende desarrollar, para el caso en particular nos ubicamos en el **paradigma comprensivo – interpretativo**, entendiéndolo como un lente que nos brinda una mirada de la realidad donde prevalece el valor de lo subjetivo, las percepciones, los significados; símbolos que se develan y tejen en las interacciones de los sujetos. Laura Guzman (2019), explica que el paradigma tiene como propósito “develar el significado de formas específicas de vida social mediante la articulación metodológica de las estructuras con significados subjetivos que controlan las conductas de individuos típicos en situaciones típicas” (p. 14). Este paradigma nos habilita para

abordar las masculinidades y comprenderlas desde los sentires, experiencias y vivencias cotidianas asociadas a la interpretación de una realidad subjetiva desde los sujetos.

El sujeto desde el paradigma comprensivo interpretativo, está concebido como dotado de experiencias y es quien da sentido a los fenómenos sociales que vive o sabe, sus creencias, motivaciones y deseos que hacen parte de la realidad subjetiva que se construyen en la vida cotidiana.

Por ello, al reconocer la voz de los sujetos, su subjetividad, la realidad múltiple y variable, es necesario ubicarse en un enfoque flexible, adaptable y cercano a este lugar del sujeto en la investigación, que permita validar las vivencias, experiencias y construcciones sociales.

Esta investigación se realiza con enfoque cualitativo, lo adoptamos porque en palabras Sampieri (2006), este nos permite profundidad en las ideas, amplitud, riqueza interpretativa y la contextualización del fenómeno. Es un enfoque no que busca replicas, no se fundamenta en las estadísticas y por el contrario los significados se extraen de los datos, de la realidad subjetiva que es analizada en un proceso inductivo. (p.13. 2006). La importancia se les otorga a los sujetos en la construcción de la realidad y la interpretación que se concibe de la misma es múltiple, en constante evolución o cambio, en la cual los sujetos son el centro de la construcción social que va en sintonía con la problematización y los avances realizados desde el estudio de las masculinidades.

La estrategia de investigación que utilizamos para adentrarnos en la cotidianidad de los hombres en rol de docentes del departamento de Trabajo Social en la UdeA, fue un acercamiento a través de la **observación participante**, dado que la recolección de los datos y la generación de información, por el tipo de investigación que tenemos, se hace “en ambientes naturales y cotidianos de los participantes (...) en su vida diaria, cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan” (Sampieri. P. 397. 2006).

La observación en términos de Sampieri (2006) no es solo contemplar, es adentrarse, es reflexionar profundamente en las situaciones sociales, estar atento a los detalles y las interacciones (p. 399). Es una observación intencionada y articulada con el enfoque cualitativo en el que convergen distintas técnicas como la observación, pero también la entrevista, la revisión documental y los grupos focales.

Para lograr la caracterización de las masculinidades en el contexto definido observamos varias unidades de análisis de las propuestas por Sampieri (2006) para la investigación cualitativa: significados, prácticas, encuentros, papeles o roles, estilos de vida, grupos. Todo esto para

encontrar los significados compartidos, actividades rutinarias o continuas, formas de relacionamiento en las que se hicieran visibles los roles o conductas de las masculinidades desde la cotidianidad.

La **observación participante** nos abre el camino para acceder a la cotidianidad de los docentes y sus interacciones en el entorno del Departamento de Trabajo Social.

Y nos permite el desarrollo de técnicas como la **observación**, para la cual se desarrolla una guía de observación que centra la atención en observables específicos, es decir que cada observación cumple con los criterios del método científico, que es intencionada y preparada para la generación de información. En esta técnica se utilizan los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a la gente en el lugar donde desarrolla cotidianamente sus actividades.

Adicionalmente, utilizamos **la entrevista** como técnica de investigación se trata de una situación cara a cara (Mayer y Ouellet, 1991: 308; Taylor y Bogdan, 1996), donde se da una conversación íntima de intercambio recíproco, en la cual el informante se convierte en una extensión de nuestros sentidos y asume la identidad de un miembro de su grupo social (Tremblay, 1968:312). En esta interrelación, se reconstruye la realidad de un grupo y los entrevistados son fuentes de información general, en donde hablan en nombre de gente distinta proporcionando datos acerca de los procesos sociales y las convenciones culturales (Schwartz y Jacobs, 1984: 62). Se realizaron entrevistas individuales para dos grupos poblacionales de interés en la investigación: docentes y comunidad de la UdeA (personal no docente y no estudiante de T.S que interactúa con docentes de Trabajo Social al interior de la universidad). Para los estudiantes, un tercer grupo poblacional de interés, se realizaron entrevistas en espacios grupales. El Instrumento para realizarlas es la guía de entrevista que plasma preguntas orientadas a generar información sobre un observable deseado.

En el proceso de generación información se realizan: siete observaciones participantes, doce entrevistas individuales y cuatro entrevistas grupales, para conseguir la mayor información posible con participación significativa de los actores: docentes hombres de trabajo social, docentes mujeres, estudiantes y comunidad de la universidad.

Para los estudiantes se delimita su participación a aquellos que habían tenido clase con docentes hombres de Trabajo Social en un periodo inferior a un año, pero cabe señalar que por la programación del calendario académico de la Universidad este límite lo movimos a 2 años, y

ocurrió en el desarrollo de los grupos focales que los mismos estudiantes realizaron comparaciones y reflexiones sobre el tema de las masculinidades haciendo referencia a situaciones e interacciones que superan el tiempo delimitado por nosotros los investigadores, la pretensión es tener unas características de las masculinidades más cercana a la fecha actual.

Con respecto a la participación de los docentes hombres, se pactó el consentimiento informado desde el mes de Julio 2019 que inicia la investigación, para ser parte de la misma. Los docentes nos permiten el acceso a sus clases en rol de estudiantes investigadores, aunque no se hizo al considerar que estar al interior de la clase podría modificar las rutinas de la clase. Pero, si estuvimos en sus espacios de relacionamiento cotidiano, sus oficinas, lugares que frecuentan al interior de la UdeA y espacios académicos en los cuales estaban presentes, estaban invitados o lideraban los mismos; eventos masivos en los que el investigador podía ser parte de los asistentes participantes sin alterar en una medida significativa las actividades a desarrollar.

Las entrevistas, grupos focales y eventos académicos fueron grabados con el consentimiento de los participantes, y en el momento de la escritura se modificaron todos sus nombres, e incluso hacemos referencia a su labor de ‘docente’ para preservar su intimidad en coherencia con la postura ética como investigadores sociales, sumado a que la producción de conocimiento no requiere de esta información. Recalcando la importancia de no hacer juicios de valor sobre los docentes, sujetos participantes en la investigación, sino una caracterización de prácticas masculinas en hombres que educan.

El tercer y cuarto momento de la investigación se hace en simultáneo. Hacemos referencia al tercer momento al trabajo de campo (generación de información) y al cuarto de análisis e interpretación. Es decir, no se deja para el final el proceso de triangulación de información, las memorias metodológicas o memorias teóricas; sino que se desarrollan las entrevistas y las observaciones y en paralelo se pasa al proceso de transcripción, codificación del material para ir dejando clasificada la información. Con esta metodología de trabajo en cualquier momento se puede revisar si un observable está saturado de información y nos orienta a los demás con menos datos. En la revisión de los observables que se hace cada 15 días aproximadamente, se identifica que hay dos de ellos “Estrato-socio económico” y “Nivel ingresos” que no aportan para responder la pregunta de investigación, los hallazgos no son objeto de esta investigación por lo cual se toma la decisión de eliminarlos de la categoría de masculinidades en la cual registran.

El proceso de escritura se realiza por fases, inicia con un mapa de redes que permite ver con claridad los hallazgos y a partir de este se consolidaron los capítulos a desarrollar en el informe. Que será socializado en el evento académico de octubre 10 con asistencia libre y se publicará la investigación en la sección de tesis de pregrado en la Universidad de Antioquia.

El informe de la investigación se va entregar en cuatro capítulos de la siguiente manera:

Capítulo I: Práctica docente expuesta, autónoma y condicionada.

Este capítulo describe las masculinidades desde el cotidiano de la práctica docente, en el cual se abordan los elementos que se consideraron pertinentes para hacer el análisis. En el caso particular de esta investigación se aborda desde la preparación de la clase, la participación en clase y la evaluación de la misma. Además de esto, se realiza un análisis de los miedos y temores expresados por los docentes relacionados al ámbito académico.

Capítulo II: Los límites protegen a todo el mundo, entre amores y odios.

En el cual se abordan las masculinidades en el relacionamiento; el análisis profundiza como en las interacciones cotidianas las masculinidades quedan al descubierto y qué características tienen las masculinidades que emergen en el relacionamiento.

Es un capítulo descriptivo con posterior análisis de cómo se tejen, se reconocen, se nombran en clave de las masculinidades los tipos de relacionamiento entre los docentes y los estudiantes, docentes y sus pares docentes, docentes y la comunidad UdeA, en la cual se agrupa personal no docente y no estudiante de T.S que interactúa con docentes de Trabajo Social al interior de la universidad.

Capítulo III: En este apartado se explica de forma amplia como las masculinidades se viven desde las apuestas ético-políticas de los docentes, la estética y cómo esta misma estética se ha transformado en el tiempo sin influir en que ellos pierdan su rol de maestro, siendo por el contrario un medio para seguir enseñando a estudiantes y a sus pares (otros maestros), ya sea en la universidad o en su vida cotidiana con las personas que los rodean.

Por último, también se esboza como estos docentes manifiestan múltiples masculinidades desde las diversas expresiones de sexualidad que los acompañan en su diario vivir, sin dejar de lado cómo esta sexualidad interviene a la hora de ejercer su función como maestros.

Capítulo IV: Conclusiones, lo que se va y lo que se queda, enseñando para la vida.

Reúne la caracterización de las masculinidades en hombres que educan, planteando los retos que significan las masculinidades en la construcción social y las transformaciones positivas que se podrían generar con el aprovechamiento y la ampliación con nuevas investigaciones que lleven a la acción reflexiva.

3. Capítulo I: práctica docente expuesta, autónoma y condicionada

Durante el trabajo investigativo fue transversal abordar la labor educativa de los docentes y los elementos que son parte del cotidiano de esta práctica, para así desarrollar una lectura de las prácticas que caracterizan su masculinidad en el ambiente escolar.

Entendemos entonces la práctica docente, basados en los planteamientos de Díaz (1990) y Bárcena (1993) que proponen la práctica docente como un conjunto de procedimientos, estrategias y prácticas planificadas, con una lógica y un discurso específico que regulan el ejercicio del pensamiento, del habla, visión, posiciones y oposiciones de los sujetos dentro del espacio académico. Para lo anterior se hace uso de componentes como el dialogo, la participación, concentración, interacción, animación cultural y una jerarquía que regula el relacionamiento entre docentes y estudiantes mediante normas legitimadas social y culturalmente.

Estos elementos fueron abarcados y analizados en las rutinas cotidianas de los docentes, iniciando por la preparación de clase, abordando dinámicas propias de la una clase como las normas y la participación. Además, se abordaron las lógicas de poder que forman parte del ejercicio de la docencia, recuperando y analizando los miedos asociados a dicha práctica donde están implícitas las masculinidades de los sujetos.

Para el análisis de las mencionadas masculinidades presentes en los sujetos, se ubicaron los elementos que se consideraron relevantes para el desarrollo de una clase, estos son: La preparación, normas, participación y por último, los miedos de los docentes en el ejercicio de su rol. Todo lo anterior permitirá una caracterización de las masculinidades en práctica docente del el programa de Trabajo Social en la Universidad de Antioquia.

3.1.Preparación de clase

Uno de los elementos relevantes de la práctica docente es preparar la clase: elemento notorio para los estudiantes en el momento de clase y que exige tiempo, conocimiento, metodología y refleja la apuesta pedagógica del docente². Este momento se abordó para comprender la rutina de los docentes; se encontró que estos suelen ser metódicos a la hora de planear o pensar una clase. La mayoría de docentes destacan la importancia de preparar la clase basados en la teoría, posturas

² Afirmación realizada en la entrevista #3 Septiembre 18 de 2018, por un docente hombre.

y trayectoria propia del tema, pero además de esto se recalcó el papel fundamental que tienen las experiencias en el tema, es decir, que conozcan del tema más allá de la teoría. Frente a este aspecto un docente entrevistado plantea que:

Es saber muy bien de lo que se va hablar, es decir, haber investigado algo de lo que se va hablar, tener una experiencia investigativa. Para mí es imposible dar clase si uno no ha trabajado eso en investigaciones o en un proyecto, en cualquier cosa, aparte de haber leído sobre el tema. (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018).

En el análisis de la información recuperada, se presentaron dos formas de pensar la planeación de una clase por parte de los docentes; unos docentes expresaron la importancia de planificar para tener el dominio del tema y tener calculado el tiempo de las clases, y así desarrollar la mayor aprehensión del conocimiento por parte de sus los estudiantes. La segunda postura manifestó que la clase debe ser flexible en tiempos y permisiva con debates y reflexiones que se generen alrededor del tema central, durante el momento de clase.

Frente a la primera postura, los docentes recalcaron que la preparación es un compromiso y un deber que a la vez termina siendo parte de su labor como docente: “la clase no se va a dar sola, hay que prepararla (...) creo que una buena clase se tiene que preparar: las mejores veces que me ha ido a mi es (cuando) uno tiene montado un buen libreto.” (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018).

Por otra parte, la segunda forma de concebir la preparación de la clase por parte de los docentes, describe la importancia de pensar en las particularidades de las clases, donde no se puede controlar los pensamientos y las discusiones que se generan en torno a un tema específico; Estos docentes se mostraron abiertos a permitir el debate y promover que la participación aprovechando el interés de los estudiantes.

Yo creo que cada clase está planificada en un 10%, el 90% es un poco extraordinario. Las rutinas se rompen justamente en el día a día (...) En las preguntas, una pregunta que nos mueva a todos o alguna discusión que nos haga quedar más tiempo en el tema y son cosas que uno no tiene control y de las que a mí no me gusta tener control, porque creo que si hay un tema que mueve a los estudiantes en alguna dirección ahí hay que quedarse. (Docente hombre. Entrevista #2. Septiembre 12 de 2018)

Un punto en el que coinciden los docentes entrevistados, consiste en admitir lo imprescindible de tener conocimientos sobre el tema a trabajar durante la clase. Los docentes se exigen una preparación prudente ya sea como elemento para tener el control de la clase o como elemento para posibilitar el diálogo en la misma y estar preparados ante las dudas e inquietudes de los estudiantes.

Pues, porque creo que uno nunca puede sentirse confiado, ni seguro, ni cómodo, porque la confianza, la seguridad y la comodidad son la madre de la brutalidad, es decir, un profesor confiado de que sabe termina diciendo cualquier estupidez en clase. (Docente hombre. Entrevista #2. Septiembre 12 de 2018).

La masculinidad que se presenta en estas rutinas está asociada al conocimiento como un lugar que le permite al hombre docente un lugar de respeto frente a un auditorio, quien lo valora en términos de metodología, experiencia, oratoria y conocimiento. El lugar de respeto lo blindo de una descalificación en términos de masculinidades, como lo expone Bonino (2002) quien argumenta que una de las lógicas de la masculinidad está asociada a una función valorativa de las personas en ejes por ejemplo: superior inferior, desprestigio prestigio, (Bonino, 2002, p. 15) En este caso el conocimiento y demás características que causan respeto por el docente lo dotan de una condición de prestigio y superioridad frente a quienes no tienen estas características.

Así mismo, basados en el argumento de Bonino (2002) quien propone que una de las características de la masculinidad es exigir al hombre racionalidad objetiva, es decir, sabiduría, discernimiento y propiedad en la razón (p. 18) podemos decir que esta característica se reflejó en el momento de la preparación de clase, cuando los docentes expresaron su preocupación al preparar una clase, su deseo de hacer que la clase fluyera según sus intereses haciendo su razón y objetividad para lograrlo.

3.2. Normas para el desarrollo de una clase

Para comprender las normas en el desarrollo de clase partimos del postulado de Garfinkel a cerca de la cultura (1987) quien expone que “el miembro de una sociedad tiene disponibles para su uso ciertos conocimientos que son del sentido común de esa sociedad, conocimientos sobre «cualquier cosa»" (p. 3). De este modo pues, entendemos que la cultura es aprendida en los espacios de socialización, en las acciones cotidianas se interiorizan normas para cada espacio y cada lugar.

Teniendo en cuenta lo anterior, partimos del hecho que la permanencia en un espacio académico exige el cumplimiento de ciertas normas culturales que hacen parte de la construcción social en favor del aprendizaje y garantizando la continuidad de un orden social establecido.

De esta manera, se encontró que en el momento de clase se emplean normas y acuerdos que son aprendidos cotidianamente en la cultura, estos son de apropiación general y son replicados cotidianamente en el espacio universitario. Así lo expresó un estudiante, refiriéndose a los acuerdos para habitar el aula universitaria “Es algo que uno ya tiene inmerso dentro de las clases, para mí eran obvios los acuerdos porque ya era como inherente al espacio, usted sabe que tiene que respetar de otra manera.” (Estudiante. Grupo focal #4. Septiembre 20 de 2018).

Los estudiantes manifestaron que, en los momentos de clase, los docentes no hacen explícitas las normas; estos suponen que no es necesario realizar acuerdos ni verbales ni escritos pues consideran que ya los tienen aprendidos. Así lo confirmaron varios estudiantes durante algunos grupos focales “Normas no, son acuerdos tácitos, pues hay que llegar, estar puntual, aunque obviamente no todos lo hagan, respetar la palabra. Sí hay unos acuerdos tácitos de convivencia dentro del aula.” (Estudiante. Grupo focal #1. Septiembre 18 de 2018).

Por otra parte, los docentes manifestaron estar en desacuerdo con enseñar estas normas argumentando que estas deben ser aprendidas en espacios diferentes a la universidad y que esperan sean llevadas y aplicadas en el aula durante la clase:

Yo parto de un hecho que es fundamental, casi todos los estudiantes que he tenido en la universidad, salvo pequeñísimas excepciones son mayores de edad, formal, 18 años. Entonces yo parto de ese hecho formal, me estoy relacionando con mayores de edad. (...) Yo no tengo que hacer eso (enseñar comportamientos debidos en clase), si no lo aprendió en su casa o en otros espacios es problema de cada quien, y parto del hecho de que somos responsables o corresponsables del curso. (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018).

Del mismo modo, los docentes hicieron explícito que el incumplimiento de estas normas genera una dinámica difícil en la clase y genera una incomodidad general. Al respecto uno de ellos manifiesta:

A mí me aburre cuando un estudiante está hablando por celular, le suena el celular, eso me parece desagradable, cuando contesta el celular me parece profundamente desagradable porque puede esperar. Me parece desagradable cuando alguien está en contra de su voluntad

ahí y está creando disturbios para los demás. (Docente hombre. Entrevista #2. Septiembre 12 de 2018)

Esto expone que, aunque si bien, las normas están implícitas y ambas partes conocen estos acuerdos, en ocasiones surgen molestias a partir del incumplimiento de estas normas, generando en los docentes molestias. Ante esta situación los docentes manifestaron tener respuestas como esperar en silencio e intentar hacer un llamado a la reflexión.

Por otra parte, algunos docentes argumentan que, la responsabilidad de una clase no es solo propia sino una corresponsabilidad entre el estudiante y el docente. Es decir, cada quien tiene unos compromisos implícitos que deben ser cumplidos: “Es más acompañar un curso que dictar una clase o que dar la clase, no; yo acompaño un curso, buenas clases y listo.” (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018). De esta forma el docente expresa que el orden y el funcionamiento de la clase también recae en gran parte en los estudiantes, y este ofrece tanto como los estudiantes le permitan avanzar.

A partir de lo anterior, queda evidenciado un consenso sobre las normas para el desarrollo de una clase, estas normas implícitas se conocen, se asumen y se aplican de forma natural tanto docentes como estudiantes. Ambas partes consideran que es innecesario enunciarlas argumentando que dichas normas son aprendidas culturalmente y se legitiman constantemente en el cotidiano universitario.

Así pues, la forma en la que los docentes interpretan y toman decisiones respecto a las normas para la ejecución de sus clases, refleja una característica de la masculinidad hegemónica; la autoridad, la que implica obediencia y disciplina en un centro educativo (García, 2005, p. 22). En este caso el docente hace uso de su autoridad compartida por su rol de educador apoyado en su autoridad capacidad para tomar decisiones frente a las normas, en el caso mencionado anteriormente, decidir no enseñarlas, al considerarlas inherentes al espacio educativo.

3.3.Participación en clase

Otro de los elementos principales de una clase, es el flujo de la palabra entre el docente y el estudiante, en este sentido la participación es transversal al proceso educativo en la medida que dinamiza la clase.

En trabajo de campo los estudiantes enunciaron que esperan que sus docentes generen el espacio para participar, para ser escuchados, para expresarse y si no lo encuentran lo ven como una

limitación asociada a la incapacidad del docente de entregar el conocimiento y falta de pedagogía, por lo cual valoran abiertamente que las clases sean participativas. Una participación que se inicia de diferentes formas, generada desde una pregunta abierta del docente, una inquietud del estudiante, o una asignación de la palabra.

Se empieza con el profesor, él hace una pregunta y ya empieza a dar la palabra a los estudiantes. Con (un docente) las cosas son más didácticas y más dinámicas. Como hay unos que se enfocan en lo que ellos piensan y ya son los estudiantes los que tienen que hacerse preguntas y cuestionar para que se pueda generar un debate: ‘yo pienso esto y esto frente a lo que usted dice’ porque algunos docentes se enfocan mucho en la palabra de ellos; diferente a otros docentes que siempre quieren cuestionar que piensa el otro y así formar debate y luego decir: ‘bueno ustedes piensan esto pero desde aquí lo vamos a plantear así’. (Estudiante. Grupo focal #2. Septiembre 20 de 2018).

Así mismo, los docentes también exponen su interés de escuchar a los estudiantes, conocer sus percepciones para garantizar que haya un intercambio de conocimiento y recalcan la necesidad de la participación activa en clase.

Para mi participar no es solamente ir a clase, es hablar, interactuar con el profesor, con el tema y con los demás compañeros, con respecto al tema que se está trabajando. (...) Una clase ideal es simplemente que los estudiantes participen, no más, no pido más, porque eso nos lleva al dialogo. (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018).

En este punto debemos aclarar que la participación no solamente se identificó a través de las expresiones verbales, el lenguaje no verbal de los estudiantes también pudo entenderse como una forma de participación. Los docentes manifestaron sentir que pierden el control de su clase cuando leen gestos de apatía, pereza o cansancio: estas acciones rompen el formato, hace que se cuestionen sobre sus prácticas docentes y los obliga a modificar sus rutinas y lo programado, dejando ver que los comportamientos de los estudiantes condicionan el transcurso esperado de una clase, generan molestias, incomodidad y cuestionamientos de los docentes, sacando a la luz miedos y temores.

Porque es que cuando yo estoy hablando, cuando uno está parado, expuesto en el tablero, es mucho mejor interactuar con palabras que con gestos, cuando yo veo que se están durmiendo pienso en que pueden estar trasnochados, la clase está muy maluca, tienen problemas del sueño, si es que se va a dormir y no es un asunto personal, o definitivamente

la clase está muy maluca, muy aburridora y quiero terminar ya, cuando veo que se están durmiendo quiero acabar lo más ligero que pueda definitivamente. O cuando afirman con la cabeza y (pienso) no están convencidos o no les interesó tanto. O cuando toman nota, bueno, de pronto dije algo bueno y entonces están tomando nota. Uno interactúa con cada gesto, con cada acción de los estudiantes, si están pegados del celular, no están escuchando, están hablando entre ellos. Eso implica un montón de cosas. (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018).

Sumado a esto, los docentes se sienten cómodos si los estudiantes realizan la lectura previa del material bibliográfico acordado, para que la participación y la ejecución de la clase se facilite desde la comprensión de conceptos; es la posibilidad de no partir de cero, por el contrario, valoran tener unos mínimos para la comunicación. Sin embargo, se encontró que la participación de los estudiantes en los espacios académicos desde la anécdota o los saberes empíricos es problematizada por algunos docentes,³ por la falta de argumentación desde el soporte científico del conocimiento.

Esto nos narró un docente frente a la participación y desarrollo de una clase:

Sería un espacio donde los estudiantes quieran estar, tengan muchas preguntas, hayan trabajado sus textos y uno pueda crear unos debates profundos a partir de lecturas importantes, no solo a través de la experiencia y la vida cotidiana, porque creo que la universidad corre muchos riesgos hoy y es volverlo muy anecdótico todo, hay una crítica muy fuerte por el academicismo y tanta teoría, y esa crítica me parece muy problemática porque es que uno viene a la universidad a leer, a explorar referencias de otros investigadores de otros temas y a construir criterios sobre esas referencias y sobre esas lecturas, a mí me interesan sus experiencias pero como profesor me interesa también usted cómo entiende o cómo interpreta sus experiencias a partir de ese acervo de lecturas, de todos esos referentes, entonces yo creo que para mí una clase perfecta es una clase académica, es una clase con mucha lectura es como un espacio comfortable. (Docente hombre. Entrevista #2. Septiembre 12 de 2018).

Así entonces, la clase se convierte en un espacio donde se conecta la teoría y la práctica, donde el rol de estudiante y el rol de docente se ocupan con precisión el lugar aprendido, lo

³Elemento hallado en entrevista #2 Septiembre 12 de 2018 docente hombre.

disruptivo se encuentra en que todos esperan que en las clases haya dialogo, ya sea desde las teorías o desde su conocimiento vivencial, que no es una de las características tradicionales de la masculinidad, ya que esta promueve superar al otro, la negación al dialogo, conocimiento y jerarquía de quien tiene un rol superior sobre otro. (Díaz, 1990, p. 19).

Con respecto al cierre de la clase y los debates, algunos estudiantes manifestaron la tendencia de los docentes en expresar una última palabra de autoridad frente al tema:

(...) cada quien habla (en clase) de lo que sabe y de lo que ha vivido y no ha habido sesgos, ‘desconozco lo que dices porque eres estudiante de sexto o de octavo semestre’ no, no ha sido de esa manera. Sin embargo, hay momentos en los que aunque no lo expresen así, uno siente que el profe está poniendo su postura como docente y como docente que tiene cierto bagaje teórico y demás. (Estudiante. Grupo focal #1. Septiembre 18 de 2018).

Se entiende pues, que la participación durante una clase resulta ser un elemento que se destaca tanto por docentes como por estudiantes como un elemento integrador del conocimiento. Los docentes perciben que la participación informada y atravesada por la teoría es más relevante que las experiencias vivenciales, que sí bien resultan aportantes, la universidad es un espacio académico que necesita rigor científico: primar el conocimiento técnico sobre el empírico, tener referencias y soporte confirmable desde la teoría sigue siendo una característica del modelo de educación y evaluación que se replica en la docencia. Esta preferencia por lo académico y el conocimiento científico revela características de la masculinidad desde el poder y el conocimiento antes mencionadas. Continuamos confirmando que las masculinidades de estos docentes hacen parte de la construcción social dominante, que el docente apropia y reclama de forma normalizada.

La evaluación de la clase, es un momento el cual se materializa estos reclamos por la rigurosidad científica, el docente valora la aprensión del conocimiento adquirido por el estudiante. Con respecto a este tema surgieron varias posturas y condiciones narradas por docentes y por estudiantes.

Por una parte algunos los docentes expresaron como elemento central una nota, que se asigna como el reflejo del interés, del cumplimiento de deberes y de la apropiación del tema que se tiene por parte del estudiante, siendo además el momento de la clase en el que los docentes ejercen explícitamente el dominio y la autoridad que tienen. Así lo expresó un docente refiriéndose a la forma de evaluar:

Yo creo que deben leer, ¿no leyeron? Ahí si yo voy a ejercer algo de represión en la nota, en la nota se nota si han leído o no. Si no leyeron pues daré cuenta de que me parece que no ha leído, o que no se vio reflejado en el trabajo. Ejercicio cierto control si se quiere, de ese poder que dicen que tenemos los profes. (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018).

Se encontró que los estudiantes perciben rudeza cuando se les hace devoluciones y pocas felicitaciones, incluso cuando llegan generan sorpresa en los estudiantes.⁴ “Es como si tú no argumentas (...) ‘ustedes tienen que meterle a eso más academia (...) ese capítulo no sirve para nada, para la basura’.” (Estudiante. Grupo focal #1. Septiembre 18 de 2018).

Otros docentes encuentran en el momento de la evaluación la oportunidad de destacar su autoridad en el espacio de clase, no lo hacen en el diario, es decir, en la norma de asistir a clase, puntualidad, prestar atención, participar, cumplir compromisos académicos, pero en el momento de la evaluación, de asignar una nota, lo hace con total rigor. “La responsabilidad tuya es ir a las clases, leer la bibliografía, presentar las evaluaciones y yo al final, evalúo, pongo notas y ya.” (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018).

En el momento de evaluación se expresan las masculinidades de los docentes, cuando estos pueden hacer uso de la superioridad en conocimiento y autoridad sobre el tema, características asociadas a la masculinidad hegemónica, para relacionarse desde la igualdad o desde la superioridad. En este caso se valida la autoridad del docente y una subyugación del estudiante donde se legitiman los lugares de poder en relación al conocimiento adquirido. Así lo sustenta Connell (1997) “La marginación es siempre relativa a una autorización de la masculinidad hegemónica del grupo dominante.” (p. 15).

Esta autorización del grupo dominante no debe ser entendida como una acción individualizada del docente sobre su grupo de estudiantes. Es decir, no es una manifestación particular de los docentes, sino un lineamiento cultural, centrado en el modelo educativo que ha generado relaciones de poder, que limita el aprendizaje a una evaluación mediada por la asignación de una nota y en las que prima la autoridad del docente quien se soporta en su conocimiento,

⁴ Estudiante. Grupo focal #1. Septiembre 18 de 2018.

3.4. Temores en la práctica docente

Durante el trabajo de campo los docentes hicieron explícitos temores a los que se enfrentan cotidianamente en el ejercicio de la docencia. Enunciaron sensaciones de ansiedad y nervios en los previos a cada clase. Lo anterior se hizo saber de forma abierta en las narraciones de los docentes cuando expresaban: “yo nunca llego tranquilo a clase, es decir, yo siempre estoy entre ansioso nervioso y expectante por lo que pueda ocurrir en clase” (Docente hombre. Entrevista #2. Septiembre 12 de 2018).

De la misma manera se encuentran otros relatos donde el docente expone sus temores “Es un momento de mucho susto, por lo general un minuto antes o dos minutos antes de abrir la puerta del salón es de mucha expectativa viendo las caras de las personas. ¿Qué es lo que desean?”. (Docente hombre. Entrevista #3. Septiembre 18 de 2018). Especialmente en esta última frase, se expone uno de los grandes retos para los docentes: satisfacer las expectativas de los estudiantes. Esto añadido al temor al error, a la burla, a la crítica de los estudiantes, al juicio, a que le cancelen, a no ‘dar la talla’⁵.

El salón es una cosa difícil, porque me tengo que exponer, a mí me cuesta mucho exponerme, me da susto, me hace vulnerable, y el salón de clase me hace vulnerable, eso me pone a hablar y a mí me cuesta hablar. (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018).

Lo anteriormente mencionado, se trata de una disrupción con la masculinidad hegemónica, que le exige al hombre valentía, objetividad y lo cohibe de expresarse y confesar sus temores. Y aunque este tipo de miedos se presentó recurrentemente en varios de los docentes, manifestó no hacerlo evidente en el aula de clase.

Así mismo se recalcó por parte de los docentes la seriedad de la clase. Esto como temor a no ser validados y terminar siendo la burla en una clase, asociada a la insuficiencia de conocimiento frente a un tema. “a mí no me gusta que las clases (sean) un divertimento, no me gusta que las clases sean un espectáculo, una clase es una clase. A mí no me mandaron a entretener a los estudiantes” (Docente hombre. Entrevista #2. Septiembre 12 de 2018).

⁵ Expresiones que fueron narradas explícitamente en las entrevistas #1 y #3, realizadas a docentes hombres.

Abordar el miedo como una característica masculina de los docentes es disruptivo porque el hombre hegemónico debe ser fuerte, seguro, valiente, sin ningún temor; (Argón, 2019, p.254). El temor de los docentes frente a sentirse vigilados, observados y juzgados, termina siendo una expresión de las masculinidades confrontadas ante la pérdida de un lugar de autoridad que le otorga su rol de hombre docente.

Entonces es necesario visualizar que los docentes protegen un lugar dominante de poder que poseen y no quieren perder. Schongut (2012) citando a Ramírez (2005) enuncia: “(El) poder, supone autoridad y legitimidad, entonces es necesario identificar los espacios controlados por quienes representan estos rasgos que refuerzan la idea de dominación” (Schongut, 2012, citando a Ramírez, 2005, p. 52). En estas situaciones la condición de superioridad es la que se ve amenazada: el hecho de ser docentes hombres y sentir temor a no ser reconocidos como figuras legítimas en un espacio académico. Aquí vuelven a emerger como escudo las masculinidades de poder y conocimiento para mitigar ese temor a perder su legitimidad y autoridad en el ejercicio de su práctica docente.

En este capítulo se expone cómo las masculinidades están insertas en las rutinas y elementos cotidianos de la práctica docente: desde la preparación de clase pasando por todo el proceso y desarrollo de la misma, incluido el momento de debate y evaluación, sin ser lineales en el tiempo, traen consigo características de la masculinidad que está en permanente disputa.

Concluimos que las masculinidades que salieron a la luz no deben entenderse como una crítica al hombre docente de manera desarticulada a una construcción cultural que responde a un modelo educativo, por el contrario se plantea esta herramienta como insumo para replantear este modelo, porque en correlación a la deconstrucción de lineamientos estructurales de los modelos educativos actuales, van a surgir formas de ejercer la docencia y las masculinidades en las que se mitiguen las relaciones de poder, con sujetos, en este caso hombres con capacidades de repensar, deconstruir y reconstruir su masculinidad y su labor como hombre docente.

Las masculinidades halladas asociadas al poder y el conocimiento están enfrentadas a las realidades de un hombre en rol de docente, configurando unas masculinidades vulneradas a partir del sometimiento del hombre que incumple con los mandatos y lógicas de las masculinidades dominantes. Una presión social que les impide reflejar inseguridades, angustias a la exposición, miedo a la equivocación, temor a ser burlado, a mostrarse interesados por el otro, comunicativos,

flexibles y empáticos por no cumplir con las expectativas sociales. Lo que nos exhorta a reevaluar los lineamientos, las exigencias y requerimientos del hombre socialmente esperado.

4. Capítulo II: los límites protegen a todo el mundo, entre amores y odios.

En este capítulo nos centramos en el componente relacional de la práctica docente, en las relaciones y vínculos entre: docente – estudiante, docente – par (docente de Trabajo Social⁶), y docente – comunidad de la UdeA (personal no docente y no estudiante de T.S que interactúa con docentes de Trabajo Social al interior de la universidad). Describimos cómo se tejen estas relaciones en la cotidianidad de la práctica docente, con la pretensión de descubrir las manifestaciones de las masculinidades y comprender sus relaciones en razón al género.

Recordemos que las relaciones sociales leídas desde las masculinidades ya suponen unas prácticas reguladoras y roles sociales (Schongut, 2012, p. 41). Que argumentamos están ancladas en las formas construidas socialmente para las interacciones sociales: aceptadas y legitimadas desde una mirada patriarcal de comprender el mundo, incluso las nuevas masculinidades desde la lectura de Bonino (2002) porque no renuncian al patriarcado, solo es una nueva escala de aprobación o unos nuevos parámetros para ser y hacerse hombre.

Comprender las masculinidades en el componente relacional de la práctica docente, nos llevó a indagar sobre el rol de docente en este ámbito; García (2005) explica cómo su rol lo faculta de una capacidad de influir en los otros. Y las masculinidades que encontramos en la práctica docente, harán parte de tal influencia, hacia los actores con los que se relaciona, pero en particular con sus estudiantes, porque entendemos que “la experiencia escolar muestra cómo el ser y el quehacer del docente tienen influencia que determina y marca a los alumnos en ámbitos no sólo académicos, sino personales”. (García, p.22).

4.1.Relacionamiento docente – estudiantes

Para abrir los hallazgos frente al relacionamiento de los docentes y los estudiantes, nombraremos las dos formas de vincularse y relacionarse que fueron descritas y nombradas por los estudiantes y docentes cuando se les indagó sobre sus rutinas y normas para compartir entre ellos: la primera forma fue denominada como ‘Parcería’, haciendo referencia a cercanías y empatías con los docentes y una segunda expresión que utilizaron los estudiantes que participaron en la

⁶ Se va entender TS como la abreviatura de Trabajo Social

investigación, para nombrar los límites que los estudiantes esperan o aceptan por parte de sus docentes, en tono sarcástico fue ‘es pero accesible’⁷.

4.1.1. *Parcería*. Los estudiantes expresaron mayor empatía, admiración, reconocimiento y cercanía con los docentes que rompen el ejercicio de la docencia tradicional, es decir, la relación que se enmarca en una jerarquía que regula las formas de relacionarse, que limitan roles de docente o estudiante desde normativas legitimadas social y culturalmente. (Díaz, 1990).

Encontramos valoración de la confianza que muestran los docentes hacia los estudiantes: “Son personas que manejan parcería con los estudiantes, no se dirigen con esa verticalidad que caracteriza a los profesores, sino que siempre es con esos excesos de confianza”. (Estudiante. Grupo focal #4. Septiembre 20 de 2018). Y la des-jerarquización, la forma en la que el docente rompe la línea vertical que se dibuja con el docente arriba, estudiante abajo: “Yo volvería a coger clase con esos dos manes por la manera en la que transmiten las cosas y mitigan cualquier verticalidad que hay en un salón”. (Estudiante. Grupo focal #4. Septiembre 20 de 2018).

De igual modo, reconocieron que el lenguaje cuando es menos técnico, más cercano a su jerga y vocabulario de estudiante abre la posibilidad del aprendizaje porque hace más sencillo preguntar al docente en caso de tener duda del tema e incluso mejora la aprehensión del contenido. Como lo expresan en el siguiente relato: “Intentaba manejar un lenguaje no muy técnico, de hecho, explicaba las cosas teóricas muy coloquial”. (Estudiante. Grupo focal #3. Septiembre 20 de 2018).

Pero, no solo el lenguaje verbal genera este reconocimiento, también leen la intención y afinidad ético - política con el docente, por ejemplo: cuando porta alguna prenda de vestir o accesorio que pueda significar su participación en algún colectivo, movimiento social o asociación que represente alguno de los intereses o ideales que puedan compartir. El estudiante observa en su docente cada detalle que lo vincula o no con él:

⁷ Estudiante. Grupo focal #4. Septiembre 20 de 2018 y Estudiante. Grupo focal #3. Septiembre 20 de 2018.

Puede ser consciente o inconscientemente, pero de alguna forma transmite algo (...) en lo relacionado con la postura ético política; (un docente) era solo sostenibilidad, medio ambiente y uno lo veía siempre con la misma sandalia, la misma camisa blanca y azul y el jean. Y uno ¿será que no compra otro tipo de ropa o le gusta, o es por su postura? (Estudiante. Grupo focal #3. Septiembre 20 de 2018).

El tema de la estética del docente la abordaremos con mayor profundidad en el capítulo III, en este punto es relevante porque también es parte de lo que se comunica y que es leído por los estudiantes aun cuando no hay expresión verbal.

Este hallazgo sobre la lectura que hacen los estudiantes de sus docentes, en cuanto a esa ‘Parcería’, el impacto que genera en ellos y cómo esta fortalece la relación docente – estudiante se pudo verificar con los docentes, cuando nos expresan: “yo no quiero tener poder sobre nadie, yo quiero que la cosa sea más bacana, más tranquila”. (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018).

Igualmente se constató con los docentes que eso que perciben y valoran sus estudiantes es calculado e intencionado por ellos:

Creo que debe haber límites, yo no soy el papá de nadie, ni el hermano de nadie (en la parte filial) ni tampoco busco amores con nadie, pero podemos hacer una relación fraternal y amorosa, en términos del feminismo ‘sorora’ y eso trato de buscarlo siempre con los y las estudiantes. (Docente hombre. Entrevista #3. Septiembre 18 de 2018).

Este relato si bien nos confirma la ‘parcería’ que acerca al estudiante, nos deja ver que las relaciones están transversalizadas por sus apuestas personales, sobre qué tipo de docentes quieren ser, exponer y promover.

Encontramos también la expresión ‘límite’ en varias respuestas de los docentes haciendo referencia a no perder el rol de docente y la autoridad que este confiere, puntualmente nos dicen:

Yo soy cercano a los estudiantes, pero soy el profesor y saber del límite protege a todo el mundo, para no crearse ahí un atropello ni un abuso de poder, ni unas formas de agresión; soy el profesor, tengo una responsabilidad con los estudiantes, ellos tienen una responsabilidad conmigo como profesor, entonces los límites son muy importantes y fundamentales. (Docente hombre. Entrevista #2. Septiembre 12 de 2018).

Otro punto donde la ‘Parcería’ se pudo evidenciar, la encontramos de forma significativa plasmada en los espacios del docente, en la decoración de sus oficinas específicamente.

Están todos los regalos que me han dado, y eso que saqué, muchos estudiantes me han dado regalos, cuando viaja un estudiante o un profesor me traen regalos, (...) los pajaritos me los regalo (una estudiante) ella misma los hacía, hace más de 12 años. Investigador: ¿Por qué conservarlos 12 años? Docente: porque se ven muy bonitos ahí, además lo importante es el símbolo, quién da eso. (Docente hombre. Entrevista #5. Abril 12 de 2019).

Fue la representación y materialización de estos vínculos y afectos, que se tejen entre el docente y el estudiante, que permiten ver que estos afectos van en doble vía y se extienden a la relación entre colegas.

(...) pegatinas, stickers, casi todo eso me lo han regalado, como lo ven lleno me regalan más (...) por lo general esto lo han traído colegas y estudiantes (...) es muy bonito, me gusta que se acuerden de uno, son objetos vinculantes (...) hay muchas cositas de los profes cuando viajan, hasta los administrativos me han traído cositas. (Docente hombre. Entrevista #4. Abril 12 de 2019).

Ya hemos hablado de las afinidades y puntos de encuentro entre estudiantes y docentes, pero ¿qué pasa en la relación cuando académicamente o ideológicamente hay desacuerdos? los docentes abordaron el tema con dos palabras claves: primero, lo expresan como un desafío:

Estudiantes que vengan con doctrinas y que no interroguen esas doctrinas, es decir, que tengan respuestas ya instaladas, fabricadas, que no se muevan de ahí por más argumentos... a mí ese tipo de personas me desafían mucho, pero también ya cuando uno ha hecho buen recorrido con ellos y eso no funciona, desanima mucho. (Docente hombre. Entrevista #2. Septiembre 12 de 2018)

Y otro docente, suma una segunda palabra, asociada a la actitud del estudiante dándole el calificativo de 'fastidioso'⁸.

Así como hay estudiantes muy buenos, hay muy fastidiosos, entonces también lo miden a uno y le hacen preguntas por corchar y cosas de esas y 'ah no sé' y se acabó. Yo no me voy a poner a dar vueltas y a inventar, uno tiene que ser claro en eso. (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018).

⁸ Expresión usada por los docentes hombres en la entrevista #1 y #2 de septiembre 4 y 12 de 2018.

La relación que encontramos potente en ambos relatos es que ninguno está dispuesto a ceder su rol de docente, harán una argumentación, la respectiva explicación, pero, retomando la cita anterior no se van a ‘poner a dar vueltas y a inventar’.

Sin embargo, encontramos otras formas de abordar los desacuerdos, incluso en los mismos docentes que anteriormente nos hablaron del ‘desafío’ con los estudiantes que no se mueven de sus posturas y los ‘fastidiosos’ que hacen preguntas para corchar. La técnica que nos describen es cómo usar el afecto para generar una lógica de relacionamiento que le permita controlar situaciones favoreciendo el desarrollo de sus clases.

Yo siempre he tenido muchas estrategias con los estudiantes: como al más fastidioso, busco hacerme amigo de ellos y el afecto controla muy bien las situaciones, entonces esa gente que nadie se aguanta en clase conmigo trabajan súper bien, porque yo me aproximo a ellos, busco como conocerlos y desde ahí crear cierta lógica de relacionamiento. (Docente hombre. Entrevista #2. Septiembre 12 de 2018)

Es decir, que esta admiración y reconocimiento que reciben los docentes por parte de sus estudiantes, que hemos descrito en este apartado como ‘parcería’, son parte de su estrategia pedagógica y no se queda solo en el control por afecto, también pasa por los sentidos, por la emoción del estudiante, como lo narra otro docente que utiliza los alimentos, la historia de vida para crear estos vínculos que le permite el relacionamiento con sus estudiantes.

Es la exploración de los sentidos, entonces trabajo mucho el asunto de los videos y la música para favorecer el oído, he trabajado mucho el olfato y el gusto en el sentido de llevar algunas comidas, sobretodo comidas que son típicas colombianas, para no olvidar nuestras raíces. (Docente hombre. Entrevista #3. Septiembre 18 de 2018).

Haciendo el análisis de esta cercanía y empatía entre los docentes y los estudiantes, también se distinguió como limitada con unos estudiantes y evidente con otros, así lo expresan: “Sí saluda, pero como a las personas que trabajamos con él”. (Estudiante. Grupo focal #3. Septiembre 20 de 2018). Sin embargo, no con todos los estudiantes tienen el mismo nivel de confianza o cercanía:

Era muy selectivo en ese tipo de cosas, es decir, no a cualquiera le da el abrazo, no a cualquiera le trata con la misma confianza (...) conmigo siempre fue una barrera de por medio (...) yo siempre lo veo con la misma gente. (Estudiante. Grupo focal #4. Septiembre 20 de 2018).

Y tienen grupos afines a los cuales les permiten incluso manifestaciones afectivas o espacios de encuentro extra clase:

Ellos tenían sus amigos dentro de las clases, (un docente) más que todo con las mujeres, uno los veía riéndose, echando chistes, (...) uno veía la relación entre ellos. En las clases ellos trataban de ser cercanos a todos, pero en el espacio por fuera, era con los de ellos, con los que les buscaban conversa, con los que se sentaban a reírse, con ellos. (Estudiante. Grupo focal #4. Septiembre 20 de 2018).

Se encontró que estos vínculos cercanos que describimos están determinados en general, por intereses personales de los docentes, no solo desde lo académico sino desde sus apuestas ético-políticas, por ejemplo, pudimos constatar expresiones de afecto y admiración de los docentes hacia un grupo de estudiantes mujeres que están en defensa de los derechos de la mujer y estaban realizando una denuncia por acoso sexual y machismo al interior de la UdeA, en particular hacia los docentes hombres del departamento de Trabajo Social. Dice el docente:

Lo que ustedes han hecho ha sido muy significativo, a mí me complace grandemente a pesar de que yo esté en parte de los interrogados y demás, igual ustedes saben que yo no tengo problema con eso” (Diario de campo #6. Observación participante en foro de estudiantes. Febrero 22 de 2018).

Ya hemos ilustrado cómo los docentes se relacionan desde la ‘parcería’ con sus estudiantes, lo que ahora abordaremos es cómo este relacionamiento nos mostró que las masculinidades están presentes en lo cotidiano y en contradicción: encontramos que para el docente es una decisión, romper o continuar con directrices tradicionales que exige su rol y aun rompiendo esa tradicional forma de ejercer su rol de docente no se aleja de las masculinidades hegemónicas.

Expliquemos un poco, el docente como vimos no tiene una única forma de establecer las relaciones con sus estudiantes y estas se modelan a partir de intereses, empatías y afectos; lo que comprendimos es que ninguna de estas formas consigue liberarse de las lógicas masculinas hegemónicas.

Cuando el docente cumple la normativa, es portador de conocimiento, ejerce su hegemonía y rol vertical con sus estudiantes, que es lo esperado culturalmente de un docente. Está asumiendo

su rol de hombre hegemónico, cumple con las características deseables y normativas institucionales de su contexto.

Sin embargo, cuando por decisión ético - política o pedagógica sus prácticas cotidianas se van en aparente contra de lo tradicional, se relaciona como en esta investigación estableció desde 'la Parcería' y se muestra valiente, arriesgado, arrojado, rebelde, que impone y de mente fresca, que fueron características predominantes en el relacionamiento desde la 'Parcería', sigue cumpliendo con otras cualidades atribuidas al hombre hegemónico y por lo tanto no es una ruptura sino una continuidad de la hegemonía; en particular en el rol de docente no se pierde el conocimiento, el saber y el reconocimiento por parte de los otros como punto central, siguen siendo características exigidas al docente y valoradas por los estudiantes participantes de la investigación.

Otra muestra de que las masculinidades se hacen presentes en el cotidiano del ejercicio de la docencia, la podemos ver cuándo el docente por ejercer su rol tiene una posición jerárquica que contradictoriamente por estar inmerso en un contexto institucional que él acepta, lo limita; la institucionalidad implica cumplir una metodología de trabajo que bien se sustenta en las lógicas masculinas hegemónicas. La institucionalidad como vimos en el capítulo I, le marca la ruta para ser docente y esto se traduce también en el tipo de relaciones aceptables con sus estudiantes, delimitando el cómo ser o no ser hombre docente; cayendo en el círculo de expectativas construidas y replicadas socialmente que siguen los parámetros que hemos abordado para ser y hacerse hombre con rol docente. Lógicas esenciales de la construcción de las masculinidades hegemónicas, retomadas desde Bonino (2012): ganador/ perdedor, exitoso/fracasado y el docente lleva este peso en su labor diaria.

Tomando en cuenta lo anterior, debemos mostrar una nueva contracción de las masculinidades encontrada: así como decíamos que la institucionalidad limita y que el docente al cumplir con esos límites cumple con las normativas hegemónicas; encontramos en este relacionamiento desde la 'Parcería' cómo esa jerarquía por ser hombre docente también lo faculta para tomar el riesgo de hacer cosas distintas a las normativas institucionales.

La 'Parcería' en sí misma puede entenderse como una ruptura, un cambio en el patrón tradicional de ser docente hombre, pero lo que nos develan las masculinidades es que en este relacionamiento siguen inmersas las características del hombre culturalmente aceptado y

privilegiado, logrando en su contexto con sus prácticas cercanas y disruptivas ser admirado, exitoso, reconocido y por tanto no pierde su posición hegemónica.

4.1.2. ‘Es pero accesible’. En el apartado anterior, nos referíamos a la complejidad de las masculinidades en el rol de docente, cómo la decisión de actuar diferente a las normativas sea institucional o social también termina apoyando otras características de la hegemonía masculina. Sin embargo, cualquiera de las dos opciones: seguir o no los lineamientos de las masculinidades, tiene riesgos y están en permanente contradicción; con riesgo nos referimos a la posibilidad de rechazo, al señalamiento por parte de sus estudiantes, de pérdida de la posición hegemónica ante ellos y la discriminación por ser no hegemónico, que se traduce en términos de las masculinidades, en ser menos hombre.

El tipo de relacionamiento que vamos a describir a continuación nos muestra con mayor profundidad lo complejo que es tejer relaciones con los estudiantes desde el rol de docente hombre porque, así como unos se conectaron y empatizaron con sus formas de compartir, otros que aún no están familiarizados con estas formas de relacionarse no tradicionales, terminan sintiendo invasiva y poco profesional la cercanía que propone el docente.

Puede leerse en el discurso de estos estudiantes un descontento, un rechazo e inhibición hacia la relación que plantean los docentes que ellos distinguen como ‘accesibles’:

“Me parecía muy pato (Un docente). Él quería ser cercano, pero era forzoso, a mí me molestaba eso.” (Estudiante. Grupo focal #1. Septiembre 18 de 2018).

Si bien puede verse una intención de romper la verticalidad tradicional del rol docente hacia los estudiantes, es visible que estas formas de tejer las relaciones no siempre son bien recibidas y la respuesta de los estudiantes a esa cercanía impuesta por parte del docente, era cohibirse de estar cerca o de ceder a la interacción, nos dice una estudiante refiriéndose a un docente “él es el confianzudo, eso también es una barrera para que uno le dé confianza. Tiene una actitud que uno puede mal interpretar.” (Estudiante. Grupo focal #2. Septiembre 20 de 2018).

Estas situaciones proponen otros cuestionamientos a las masculinidades, será que pueden estas acciones del docente ser asociadas con las masculinidades hegemónicas si las leemos desde el hombre que propone, que se arriesga, que se impone y usa su rol para acceder al otro o como una propuesta de relacionamiento que hoy no es legitimado socialmente y por lo tanto objeto de cuestionamiento, esto lo planteamos comprendiendo a Bonino (2002) que nos dice que es necesario que los modelos alternativos cuenten con legitimación social, razón misma que devela el proceso histórico y la construcción social del conjunto de las masculinidades. Lo que significaría es que hoy podemos encontrar unas formas de relacionamiento ilegítimas que podrían llegar a ser aprobadas.

En la investigación encontramos ejemplos de la desaprobación que vive el docente hombre cuando apuesta o decide a otras lógicas de relacionamiento, así fue narrado por los estudiantes:

(Un docente) con sus conversaciones súper personales, él se ríe y es como ‘jajaja’ y uno es como (entorna lo ojos, en señal de disgusto o desaprobación).” (Estudiante. Grupo focal #3. Septiembre 20 de 2018).

Miremos esta otra reacción de los estudiantes cuando el docente toca temas no académicos y abre conversaciones sobre su vida personal:

Est 3: él decía: ‘los fines de semana míos son leerme un buen libro’ Est 2: como si nos interesara su vida. Est 3: y que tiene una cabaña, que ‘cuando quieran vayan’ (Estudiante. Grupo focal #2. Septiembre 20 de 2018)

Los estudiantes muestran disgusto por el docente que expone su vida; y esta acción de compartir intimidades sale de las rutinas masculinas porque al hombre se le exige y se le valora por su discreción, incluso es feminizado y ridiculizado si muestra sus emociones o expresa sus sentimientos; en términos de Bonino (2002) la representación social dominante de lo masculino, la única legitimada socialmente, deja fuera de juego las otras construcciones subjetivas. (p. 9). En estos aspectos el hombre docente también carga con esas expectativas no mostrar su humanidad por ser una señal de debilidad.

Ahora, otro planteamiento que podemos hacer sobre este tipo de relacionamiento ‘accesible’, y está basado en las palabras de una estudiante que nos habla de esos límites esperados en la relación docente - estudiante

(Un docente) si usted tiene una duda siempre dispuesto, pero obvio no es como: ‘ay te voy a dar mi número’ obvio no, pues, él con eso es como muy dispuesto, pero tampoco tan dispuesto como para que lo invadan. ‘Si tienes una duda te la respondo, si te saludo, lo hago por cordialidad’, pero tampoco da paso a las cosas muy personales, y era fácil en sí. (Estudiante. Grupo focal #3. Septiembre 20 de 2018).

Reconociendo que las relaciones no se construyen de forma unilateral y que las masculinidades no son tampoco exclusivas de los hombres, sino que hacen parte de la vida cotidiana, están insertas y como hablamos hace un momento legitimadas dentro de un contexto social e histórico, también podemos cuestionar a partir de los hallazgos si los estudiantes están preparados para otra forma de relacionamiento con sus docentes o prefieren darle continuidad a las normas culturales establecidas, tradicionales; en otras palabras, ¿qué tanta adherencia tienen frente al tema de las masculinidades? Y si ¿pueden aceptar nuevas prácticas de relacionamiento con sus docentes hombres?

Un ejemplo que puede ilustrar esta situación la encontramos en el siguiente relato:

(Un docente) ¡Es, pero accesible! Yo me lo puedo encontrar en fruticas y él ‘venga yo la invito’ se queda hablando con uno, se sienta en la jardinera como si fueran parceros, o estamos en otro lado y ‘ven compremos una fruta, tomémonos un tinto, sentémonos’. (Estudiante. Grupo focal #3. Septiembre 20 de 2018).

¿Cómo podría este tipo de invitaciones no ser vistas por los estudiantes como invasivas, poco profesional o fuera de contexto? ¿Sería posible interpretar esta acción cotidiana del docente hombre como un replanteamiento de su masculinidad hegemónica? Y si es así, podemos considerar que el docente se está cuestionando y planteando nuevas formas de ser hombre, pero, ¿estas nuevas formas tendrían eco en sus estudiantes y serían sostenibles en el tiempo? porque recordemos lo que nos dice Schongut (2012), la masculinidad hegemónica es el sustento del poder que se ejerce desde la superioridad masculina, así mismo implica que una gran cantidad de hombres y mujeres estén dispuestos a sostener la hegemonía, implica un consentimiento de parte importante de la sociedad⁹. Por lo cual, si el soporte se mueve, es decir hombres y mujeres dejan de promover las prácticas tradicionales se desestabilizaría la masculinidad hegemónica.

⁹ Schongut (2012), citando a (Connell, 1987) y (Wetherel & Edgley, 1999). (p. 48).

Pasando a otro ángulo de estas relaciones docente – estudiante. Encontramos que no solo ser ‘accesible’ se le cuestiona al docente hombre, hay otras expresiones y actos cotidianos de los docentes hombres que están siendo cuestionados por parte de sus estudiantes y que están marcando las exigencias para el relacionamiento entre ambos:

Yo siempre he identificado en ese tipo de cosas en clase, (...) de por sí los profes suelen validar más, no sé si es porque sea machismo de alguna forma naturalizado o si es que sigue siendo muy curioso que haya un hombre trabajador social, pero yo como mujer noto mucho que se valida más la palabra de un hombre, a pesar de que somos más del 50% mujeres. Una nena puede decir lo mismo que dijo (un estudiante hombre) o puede decir algo que puede superar un poco eso, pero se valida porque es él y eso lo he notado mucho en clase. Independientemente del profesor, incluso en las primeras clases” (Estudiante. Grupo focal #3. Septiembre 20 de 2019)

La estudiante nos narra un ejemplo de clase en el cual el profesor califica la idea expuesta por el estudiante de ‘¡súper chévere!’ y la compara con un gesto que hace un docente después de la intervención de una estudiante mujer, moviendo una mano de arriba hacia abajo en señal de golpe suave.¹⁰ Esto interpretado en el lenguaje no verbal cotidiano para minimizar, acallar o restar importancia a una persona, en el caso particular la estudiante mujer.

Estos relatos dan cuenta de cómo algunas estudiantes del pregrado han expuesto con sus argumentos la invisibilización de ellas como mujeres, la negación de su capacidad crítica y argumentativa. Y esta posición de superioridad de lo masculino sobre todo lo femenino, permitida en estos ejemplos por el docente hombre, es una característica base de las masculinidades hegemónicas, en este tipo de acciones cotidianas se dejan ver.

Otro cuestionamiento que salió a la luz en la investigación, que expone las masculinidades hegemónicas nuevamente, está relacionado con el acoso sexual al que están expuestas las estudiantes por parte de los docentes hombres. Las estudiantes lo expresan en las siguientes denuncias públicas, socializadas en foro con directivos del departamento de Trabajo Social UdeA:

¹⁰ Estudiante. Grupo focal #3. Septiembre 20 de 2018

Es un maestro que es un referente, es amado en el movimiento social de mujeres y es el que más casos tiene de abuso sexual y de acoso en las salidas pedagógicas. El acoso no solo lo vivimos en el aula de clase, lo vivimos en todos los espacios de la universidad. ¿Qué estamos haciendo porque es desbordante el acoso y el abuso sexual que vivimos las chicas en la universidad?’ (Diario de campo #6. Observación participante en foro de estudiantes. Febrero 22 de 2019).

Adicionalmente, al tema del acoso sexual, en el que se evidencia una masculinidad que ejerce dominio sobre lo femenino. Schongut (2012), lo expresa como la subordinación de la mujer.

Las estudiantes nos describen cómo un docente permitió que, durante una de sus clases, se realizara un debate sin moderador, que se desvirtuó en un ataque verbal hacia una estudiante cuyo discurso estaba en contravía de las ideologías mayoritarias en el grupo.

Pasó con una compañera que era evangélica y estaba poniendo en cuestión que se le enseñara a los niños teoría de género por su religiosidad, (...) para mí no fue un debate sino más un ataque, por la mayoría de percepciones que tienen acá en la universidad. Se generó como un ataque a la chica, en ese momento el profe no decía nada, pues dejó que pasara todo. (...) están atacando a la nena y ella se está defendiendo. Hasta que pasó un rato y (el docente) dijo: 'bueno, retomando'. Continuaron la exposición y ya. (Estudiante. Grupo focal #1. Septiembre 18 de 2018).

En el tema del acoso sexual y en la discriminación en razón de diversidad religiosa, vemos en palabras de Bourdieu (2000) la “transformación de la historia en naturaleza y la arbitrariedad cultural en natural” (p. 12). En estas narraciones, se encuentran expresiones de las masculinidades que normalizan la violencia hacia la mujer, no solo sexual sino verbal. Puede verse que el docente puede o no promover en el espacio de clase el debate respetuoso, tiene la potestad de intervenir o no en el ataque que se estaba dando. Y con sus decisiones del docente romperían o no con las masculinidades hegemónicas. Sin embargo, en el contexto actual se encuentran los relatos, el docente hombre está normalizando, naturalizando estos comportamientos, que hacen parte hoy de la cultura, lo que perpetua el abuso y discriminación contra la mujer.

En este punto, insertaremos otro hallazgo que soporta la idea que planteamos en el párrafo anterior relacionado con la potestad que tiene el docente hombre de tomar decisiones, lo que faculta al docente para actuar desde su rol, ya sea dando continuidad a las masculinidades hegemónicas o asumir unas masculinidades contra-hegemónicas en determinados contextos; es un asunto que fue

reconocido y señalado por parte de los docentes y los estudiantes; que durante la investigación fue nombrado: ‘No es que yo sienta poder, yo tengo poder¹¹’.

En el trabajo de campo hallamos expresiones de las masculinidades asociadas al poder, lo que no significó que todos los docentes estuvieran alineados en su percepción y uso del mismo, pero es relevante conocer estas posturas porque de ellas también dependen las acciones que desarrollen en el cotidiano

Unos docentes aceptan y protegen esta condición para el control de su clase “yo tengo poder y eso es importante tenerlo claro (...) ese estudiante también tiene claro que soy un profesor, no soy un compañero más” (Docente hombre. Entrevista #2. Septiembre 12 de 2018). Mientras que otros docentes hacen una crítica de dicho poder: "yo creo que el poder es un limitante para aprender (...) y creo que los mejores aprendizajes que todos tenemos en la vida han sido de relaciones donde no se ejerce poder”. (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018).

En esta línea, otros adoptan una postura en la que si bien son conscientes del poder que tienen por su rol, tratan de no ejercerlo manifestando: ‘Yo me niego a ser poderoso¹²’ o pretenden cederlo para empoderar a sus estudiantes: “soy de los que creo que tengo poder, pero lo sé dar, se lo doy a los estudiantes, en cierta medida conscientemente (...), le doy el poder a ellos, pero soy consciente de que tengo poder” (Docente hombre. Entrevista #3. Septiembre 18 de 2018).

Este poder que se ejerce en el cotidiano de la práctica docente, se sustenta en que el docente es un hombre con conocimiento, su rol lo legitima para transmitir saberes a otros y esto genera una relación dispareja que ubica al docente hombre en un nivel superior, como lo explica García (2005), “las relaciones de dominación son aquéllas permanentemente disimétricas”, sumando un componente que marcará la relación entre los docentes y los estudiantes, “la libertad de los participantes se ve muy limitada o prácticamente anulada”. Esta afirmación es coherente con la relación vertical que nombran los estudiantes, cómo identifican el poder que ejerce el docente sobre ellos, el cual a su vez es legitimado social e institucionalmente, configura y establece no sólo esta relación, sino la identidad de ambos¹³ (p. 22).

¹¹ Docente hombre. Entrevista #2. Septiembre 12 de 2018

¹² Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018.

¹³ García, 2005, p 22.

Ahora, retomando los cuestionamientos que se hacen a los docentes, que también muestran el uso de ese poder. No solo las estudiantes mujeres como grupo poblacional han sentido el peso de las masculinidades en la relación docente – estudiante, igualmente nos hicieron un llamado de atención sobre la discriminación hacia la población LGBTI: los estudiantes afirmaron que hay docentes que centran su atención en ellos, con la intención de realizarles las preguntas más complejas y descalificar sus argumentos.

A ese cucho usted no le hable nada de homosexualidad, ese cucho no, ese señor para nada. Nosotros veíamos esa clase con un estudiante de la población LGTBI y en ocasiones las preguntas más tesas eran para él. Lo cogía de parche académicamente. (Estudiante. Grupo focal #4. Septiembre 20 de 2018).

Esta situación que describimos devela otro rasgo de las masculinidades hegemónicas, las cuales según Schongut (2012) retomando Demetriou (2001) no solo se presentan para subordinación de la mujer, sino de otras formas de masculinidades, como una “hegemonía interna”, una superioridad de un grupo de hombres sobre todos los otros hombres. (p.30)

Estos testimonios podrían ser discutidos desde los componentes de la práctica pedagógica, que establecen la jerarquía que regula el relacionamiento entre el docente y el estudiante; y que hemos mencionado, tiene legitimación social y cultural. (Díaz, 1990, pp. 16-19); pero desde la investigación es posible asignarle un lugar destacado porque las masculinidades, que es el tema que nos convoca, tienen una base que es la inequidad estructural entre los géneros, incluyendo a los hombres no heterosexuales. Recordemos que las masculinidades hegemónicas son difíciles de reconocer y pasan desapercibidas porque hacen parte de las prácticas mecanizadas y cotidianas, están aceptadas y nos indican la manera en la que es permitido o no relacionarnos; cuando realmente su trasfondo es un ejercicio de dominación masculina en sus espacios. (Schongut, 2012; Gullvag, 2005. p. 30).

4.2.Relacionamiento docente – pares (docentes de trabajo social)

Para la lectura de las masculinidades en relación a los diferentes vínculos que tienen los docentes hombres de Trabajo Social (TS), se indagó por la construcción social de las relaciones entre ellos y sus pares docentes de TS.

Estás relaciones fueron encontradas y nombradas por ellos y las agruparon en dos tipos: ‘las relaciones ancladas a Jefatura y Coordinación del área’ o ‘académicas’ y las ‘relaciones con compañeros de trabajo’¹⁴.

Las primeras las describen como ‘de respeto, articulada a lógicas de poder, donde se tienen que cumplir ciertos compromisos’¹⁵. Pero, esta relación también tiene ocultos detalles manifiestos de las masculinidades, pasan casi de forma imperceptible y están acorde a los valores que son promovidos por las mismas.

Bonino (2002) enuncia estos valores como observables de una masculinidad que debe ser autorreferente, hombres de racionalidad «*objetiva*», con espíritu emprendedor y exitoso, centrado en el desempeño y valorado por los resultados. Así mismo con autocontrol, con dominio de lo malo y peligroso de sí, autorrealización en lo público y el dominio y control de la realidad, y uso del poder para defender el ejercicio de todas estas cualidades.

En clave de las masculinidades podemos decir que las relaciones laborales con estas cualidades no son un obstáculo, son ideales: docentes que están centrados en ser destacados profesionalmente, respetados por sus colegas y que sus acciones cotidianas dejan por fuera temas no laborales, por lo menos en la primera forma de relacionamiento encontrada, que es centrada en el logro y reconocimiento público.

Un reconocimiento que logra el docente hombre, si cumple con el ideal del hombre trabajador que se espera y se le exige para ostentar su rol de hombre hegemónico: en el trabajo no puede generar confrontación con sus jefes o coordinadores de área sino cumplir, y ese cumplir representa aceptación y una subordinación o como lo nombró uno de los docentes ‘lógicas de poder’¹⁶. En este punto aclaramos que los hallazgos no son totalitarios, incluso advertimos una contradicción, estamos planteando hegemonía masculina por lograr ese reconocimiento y autocontrol en su mundo laboral, pero a vez mostrando subordinación ante el otro u otra que está en la posición jerárquica de jefe, en lo que laboralmente corresponde.

Los hallazgos sobre el ‘poder’ en las relaciones con sus pares docentes las conectamos con las expresiones de ‘poder’ encontradas en el relacionamiento con estudiantes; el ‘poder’ entendiendo el discurso de los docentes que afirmaron sí está presente en su cotidiano avalado por

¹⁴ Docente. Entrevista #11. Abril 25 de 2019

¹⁵ Docente. Entrevista #11. Abril 25 de 2019

¹⁶ Docente. Entrevista #11. Abril 25 de 2019

su rol docente, y desde la investigación develando uno de los componentes de la masculinidad, como ya decía Bonino (2002) el uso del poder para defender el ejercicio de todas estas cualidades de las masculinidades hegemónicas.

Las otras formas de relacionarse entre docentes se expresaron como “tienden a tener unos asuntos más vinculantes con la amistad, con compartir otros espacios por fuera de la academia, más cercanos”. (Docente. Entrevista #7. Abril 22 de 2019).

La reflexión que podemos hacer sobre este tipo de relaciones va orientada al cúmulo de exigencias que se hacen al hombre, que lo han coartado del sentir, lo han limitado para expresar sus afectos y sus debilidades, y la amistad no está dentro de sus postulados, lo admitido es la competencia y la constante fricción con el otro, como diría García (2005) “El otro es la competencia, el riesgo latente para el hombre”. Esta expresión de las masculinidades se hizo visible en las relaciones nombradas por los docentes como “académicas”¹⁷ el hecho de centrarse en el reconocimiento, el logro, los resultados hace que el ambiente laboral sea competitivo, respondiendo así a otra forma de visibilizar las masculinidades hegemónicas. Que llegan en contraposición a las relaciones vinculantes y amistosas que también estuvieron presentes.

Pese a esta realidad, los docentes de Trabajo Social mostraron la posibilidad de transformar estos lineamientos y confirmaron tener vínculos entre los docentes. En las entrevistas fueron narradas desde: el tiempo que comparten y las experiencias académicas e intereses en común, que, si bien siguen en un orden muy académico, hacen fisura con las relaciones esperadas:

Para mí es clave en esas lógicas de relacionamiento, el número de horas que uno comparte con el compañero, si son muy puntuales la relación va ser más de compañerismo, colegaje; pero si son horas en las que uno se encuentra más, tiene más capacidad de relacionarse, las relaciones tienden a ser más vinculantes. (Entrevista #11. Relacionamiento docente. Abril 10).

¿Qué implica la amistad? que se conoce con esas personas en muchos contextos, ha vivido muchas experiencias (...) tiene que ver mucho con los intereses de las personas que estamos en el vínculo, (...) si uno está sindicalizado con compañeros; en ese caso hay unos puntos de encuentro entorno a esos intereses” (Entrevista #8. Relacionamiento docente. Abril 9).

¹⁷ Docente. Entrevista #11. Abril 25 de 2019

Igualmente se encontró en los discursos y rutinas de relacionamiento otra expresión de las masculinidades: una renuncia al uso de poder y dominio en razón del género, el relacionamiento entre pares no está fundamentado y diferenciado por ser hombre o mujer, sino asociado a ‘las experiencias de vida compartidas, años de trabajo juntos y las afinidades ideológicas que permiten mayor cercanía y confianza’; aclarando que ‘si no hay vinculo, igual la relación es respetuosa y cortes’¹⁸.

Este hallazgo da luces frente a un cumplimiento de normas culturales en relación al rol, que les impone un respeto por su colega sin diferenciación de género y pone en evidencia las masculinidades en un contexto particular.

4.3.Relacionamiento docente – comunidad UdeA

A lo largo del capítulo hemos descrito relaciones de los docentes con estudiantes y pares docentes, pero como estos no son los únicos actores de la universidad, sino que en ella convergen otros que nombramos ‘comunidad UDEA’ agrupando personal no docente y no estudiante de T.S que interactúa con docentes de Trabajo Social al interior de la universidad

Nos dimos a la tarea de indagar qué tipo de relacionamiento existía entre ellos y los docentes hombres de Trabajo Social.

A través de las respuestas recibidas en las entrevistas realizadas pudimos triangular y comprender que los docentes de Trabajo Social no son reconocidos por los otros actores del entorno con los que tienen relación académica, política, comercial o laboral en su rutina diaria, como docentes de Trabajo social, sino que son identificados en el macro de docentes.

Los actores de la comunidad de la UdeA, entrevistados para la investigación, a la pregunta: ¿conoces o reconoces alguno de los docentes de Trabajo Social? respondieron: “No. (...) de Trabajo Social como tal no, no se diferencian. La verdad no.” (Entrevista #8. Otros1. Abril 9).

Uno de los actores entrevistados que tiene rol de comerciante al interior de la UDEA, en una zona frecuentada por los docentes hombres, nos dejó ver a través de sus palabras como percibe las relaciones de los docentes con ellos siendo parte de la ‘comunidad UDEA’:

¹⁸ (Entrevista #8. Relacionamiento docente. abril 10) y (Entrevista 7. Relacionamiento docente. abril 22)

No, el profesor “x” sí, porque trabajo con su hermano que es de mi partido –político-. Él anda con un grupito de profesores. El profesor “y”, sí, pero no sé de qué área son”, y el profesor “w”. Para mí es difícil identificarlos por áreas. (...) de pronto por nombre o por la figura. Del profesor “z” también me acuerdo. Había un profe, “Pedro”, pero era de Antropología, Hay otros con los que tengo muy buenas relaciones, somos buenos amigos, por ejemplo: “Ramiro” de Antropología, pero ya porque tengo otra relación con su familia (Entrevista #12. Otros. Abril 26).

En este orden de ideas, en los tres tipos de relacionamiento que hemos abordado quedan confrontadas las masculinidades hegemónicas que homogenizan; masculinidades que desconocen que los hombres no son un bloque homogéneo y coherente e invisibilizan las formas particulares¹⁹.

En la rutina de la práctica docente, las masculinidades emergieron mostrando distintas formas de relacionarse entre los actores del contexto: estudiantes, pares docentes y comunidad de la UdeA, algunas confrontan, otras replican los discursos y acciones del deber ser de las masculinidades; pero todas nos pueden abrir el debate frente a cómo las masculinidades están presentes en las rutinas cotidianas y cómo desde el cotidiano también puede ser advertidas y observadas; como lo hicimos en el contexto particular del ejercicio la docencia en la Universidad de Antioquia, en el pregrado de Trabajo Social.

Estamos reconociendo que en estas relaciones hay unas masculinidades dominantes y subordinadas que subscriben al docente hombre en espacios públicos y académicos, que le exigen ser reconocido por su conocimiento, por títulos académicos, por encontrarse supeditado por su condición de empleado, y donde no caben reflexiones alrededor de las tensiones, esfuerzos y renuncias que debe hacer el docente hombre para conseguir este reconocimiento, cumplir con el aval y llevar a cabalidad las normativas para ser y hacerse hombre.

Adicionalmente, es notable que los tipos de relacionamiento no son homogéneos, así como no lo son las masculinidades, es dado en un contexto, por lo tanto no son verdades absolutas, sino observaciones de la realidad. Construcciones que en el cotidiano van elaborándose condicionadas por los lineamientos de las masculinidades, en las cuales hay competencia entre el mismo género y la subordinación de todo aquello que es feminizado.

19 Schongut, 2012, citando a Demetriou, 2001. p. 46

Sin ser determinante la visión de un autor, las preguntas que podemos hacer a las masculinidades se convierten en reto para los espacios académicos en los cuales el hombre que educa tiene posibilidad de transferir e influir nuevas prácticas de relacionamiento sin los límites que impone la masculinidad hegemónica.

Lo que deja abiertas preguntas de cómo el docente podría apartarse de estas lógicas que también lo aprisionan, cómo cumplir con su rol sin generar subordinación de sus estudiantes, con sus pares, con la comunidad; cómo el práctica docente puede romper con las imposiciones de las instituciones educativas y con un modelo educativo que lo amarra desde las normas institucionales, pero que las velocidades de transformación le están exigiendo responder al desafío ético -político de la inclusión y reevaluación de roles de género.

Estas masculinidades son avasallantes, lo cubren todo incluso lo que parece diferenciarse por estar suscritas en un sistema patriarcal que lo cubre. Lo que resta sería plantear un cambio desde la estructura misma como lo plantea Bonino (2002)

Trayendo la conceptualización de Bonino (2002) sobre las rupturas o grietas que se pueden hacer a las masculinidades, nombradas como “líneas de fuga” y al mismo tiempo entendiendo que estas nuevas masculinidades sin cambio estructural nacerían del mismo patriarcado, por lo tanto, también estarán conquistadas por la forma patriarcal. (Schongut, citando a Pérez, 2012, p. 46). Se presentaron las masculinidades no tradicionales, las que no cumplen los lineamientos, pero que vimos están ganando espacio porque permiten un vínculo más cercano, empático y humano, sin dicotomía de sexos o géneros y generando nuevas posibilidades de relacionarnos y de construir vínculos que se alejen de las expresiones de dominación, el uso del poder por identidad de género o diferenciación de género, y por el contrario que muestren de forma explícita que el hombre sí puede mostrar sus sentimientos, demostrar su afecto y respeto por otros, y que haciéndolo está consiguiendo revertir la escala de dominación y está dejando nuevos patrones de relacionamiento en el escenario de lo público y político.

Es una multiplicidad de situaciones que complejizan las relaciones en el ejercicio de la docencia para el hombre, por un lado se encuentra en un contexto académico que le exige y le premia por destacarse sobre los otros, por ser mejor que, demostrando en público hegemonía como hombre que cumple características como dotado de conocimiento, ilustrado, capacitado, competitivo y exitoso.

En ese orden de ideas, consideramos que existe la posibilidad de repensar las lógicas masculinas presentes que hoy son transmitidas y en las cuales el docente evidentemente puede influenciar, aclarando que tal influencia no la vemos como una idealización de las nuevas masculinidades sino como un camino, una ruta posible de transformación social de las relaciones, con una perspectiva disruptiva frente al rol masculino impuesto y difundido históricamente para el contexto de la práctica docente.

Quedan también preguntas sin resolver, reflexiones para profundizar en otros estudios más amplios ¿qué pasa cuando el otro no está preparado para relacionarse de la misma forma con su docente hombre? ¿Cuál es la lectura de esa práctica desde otros géneros? ¿Qué relación desea tejer el docente con sus estudiantes, docentes pares y comunidad?

5. Capítulo III: promoviendo el caos, rompiendo el orden y generando incomodidad

5.1. Masculinidades, apuestas ético - políticas

Las masculinidades de los docentes hombres del pregrado de Trabajo Social se encuentran presentes en las diferentes áreas que componen su vida. Estas se lograron observar en aspectos diarios de su vida cotidiana en el ejercicio de su práctica docente. Y así como en los anteriores capítulos venimos hablando de su metodología y desarrollo de clase, de sus relaciones dentro de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y dentro de la Universidad de Antioquia, en este capítulo nos ocuparemos de sus apuestas ético políticas, tan importantes a la hora de hablar de hombres que enseñan en un pregrado del área social.

Estudiar y sumergirnos en la realidad social desde la vida cotidiana de los docentes del pregrado de trabajo social para analizar sus masculinidades, no fue una tarea fácil, primero, porque son hombres y esta condición de hombres los aleja de ser sujetos de investigación, una victoria del mismo discurso masculino hegemónico que se ha encargado de posicionar y proteger al hombre como figura suprema y completa. Segundo, porque gozan de un status marcado, atribuido al ser docentes de la Universidad de Antioquia (UdeA) una de las tres mejores universidades de Colombia²⁰ ·Y, por último, el poder y autoridad que les da el rol de docentes, expresado y reconocido por los estudiantes que aún hacen parte del pregrado de Trabajo Social.

Cuando hablamos de masculinidades es común encontrarlas asociadas con temas de identidad de género o con temas de preferencia sexual, sin embargo, estas se extienden a ámbitos como el cultural, político, religioso, social y académico. Es en este último donde ‘Hombres que Educen’ desea aportar. Schongut (2012) lo anuncia:

La dominación masculina es un proceso que no solo transforma la estructura social del sujeto, sino que transforma al propio sujeto a la vez. Sujeto y estructura están mutuamente implicados en una relación indisoluble. (Schongut, 2012 p. 52).

²⁰ Según el escalafón de la firma Sapiens Research.

La masculinidad como modelo social dominante se soporta en el patriarcado (García, 2015) que ha estipulado la única forma social aceptada de ser hombres. Este patrón no se encuentra aislado del contexto y la cotidianidad en la cual se desarrolla la práctica docente.

En el transcurso de esta investigación, los docentes de Trabajo Social reconocieron las masculinidades como un modelo o patrón, pero dejaron expuesto en sus discursos la intención de no encajar, intentar romper el orden y/o formar el caos²¹ dentro de lo ya establecido. Las masculinidades se expresaron a través del lenguaje, la estética y la sexualidad de los docentes hombres.

Los docentes en su discurso y en sus rutinas como profesores demostraron su capacidad de comunicación y relacionamiento, transfiriendo sus conocimientos y saberes desde la experiencia en espacios no necesariamente limitados al aula de clase. Eventos en los cuales la participación fue masiva, su argumentación, rigor científico y apuestas pedagógicas quedaron presentadas a un público que valoró su cosmovisión del mundo y sus aportes desde la práctica docente a la producción de conocimiento científico²².

Los estudiantes en particular manifestaron su percepción respecto al lenguaje y al discurso de sus docentes. Particularidades como la cercanía, la sencillez y la empatía, fueron reconocidas y valoradas. Adicionalmente, las características que generaron conexión con los estudiantes fueron: la rudeza de sus palabras, el lenguaje incluyente y la flexibilidad para comunicarse con las nuevas generaciones de estudiantes de este pregrado. Esto nos permitió entender la existencia de unas masculinidades transgresoras desde el lenguaje verbal y no verbal.

El lenguaje verbal como parte de lo cotidiano, que interviene en la construcción de las relaciones del docente con los estudiantes, cobró relevancia durante el trabajo de campo. Los estudiantes describieron varios tipos de lenguaje que reconocen son utilizados por sus docentes: lenguaje cercano, lenguaje incluyente, lenguaje técnico y lenguaje rudo.

5.1.1 Lenguaje cercano. El docente como parte de la metodología de clase desmonta el lenguaje tradicional académico para acercarse desde un lenguaje simple y contemporáneo a sus estudiantes, los cuales manifestaron su agrado y lo calificaron de ‘parchado’:

²¹ Expresiones encontradas en las entrevistas #1 de septiembre 4 de 2018 y #2 del septiembre 12 de 2018 realizadas a docentes hombres.

²² Evidenciado en las descripciones de las observaciones participantes del agosto 24, septiembre 3 y octubre 9 de 2018.

Parchado, me refiero a que logra comunicarse fácilmente con estas nuevas generaciones, comprende y habla la jerga que hablan los jóvenes de ahora. (Estudiante. Grupo focal #1, septiembre 20 de 2018).

El docente con estas acciones toma en cuenta el momento de formación de sus estudiantes, lo anterior puede ser tomado como una estrategia pedagógica y apuesta ético-política por parte de algunos docentes para romper con el esquema de cómo deben expresarse en sus clases, trayendo expresiones de la jerga popular a espacios académicos, como quedó expresado en uno de los testimonios durante un grupo focal: “por ejemplo: nos dice ‘parce’, ‘este ‘man’ decía esto y esto’, pero era muy comprensible.” (Estudiante. Grupo focal #3. Septiembre 20 de 2018).

Los estudiantes destacaron la importancia del lenguaje sencillo, cercano a su jerga juvenil en la práctica docente para tejer empatía y confianza, haciendo aprehensible los conocimientos.

5.1.2 Lenguaje técnico. Los estudiantes expresaron diferencias entre unos y otros docentes, mientras a unos les dan calificativos como ‘no le da miedo’ ‘es muy claro’ ‘se hace entender’ y ‘logra comunicarse con la nueva generación de estudiantes’, quienes no logran esa conexión desde el lenguaje les otorgan calificativos como ‘pueblerino’ ‘técnico’ o ‘mantiene el porte’²³ para referirse a que su lenguaje no es tan directo ni tan cercano al de su cotidiano como estudiantes.

Siempre he notado que es demasiado paisa: pueblerino para hablar, como que tiene su cosa, pero es de mantener el porte.” (Estudiante. Grupo focal #3. Septiembre 20 de 2018).

Esta relación en contraposición, refleja las lógicas de la masculinidad; donde aquellos docentes que rompen los parámetros del ejercicio tradicional de la práctica docente obtienen reconocimiento por parte de los estudiantes, pero, aquellos que no lo hacen, también siguen cumpliendo normativas masculinas: al ser hombres técnicos, poseedores de razonamiento y conocimiento objetivo (Bonino, 2002).

Del (profe) siempre recuerdo que decía: la ‘arena política’. Súper serio (...) no es tan cercano a los estudiantes, ni al vocabulario de los estudiantes, sino que suele ser a veces muy técnico” (Estudiante. Grupo focal #1. Septiembre 20 de 2018).

²³ Expresiones usadas por los algunos estudiantes en grupos focales #1 #3 y #4 realizados el 18 y el 20 de septiembre de 2018.

Lo que nos muestran otro atributo de las masculinidades soportadas en el poder del conocimiento científico que fueron descifradas en el trabajo de campo.

5.1.3 Lenguaje incluyente. El trabajo de campo reveló por medio de las entrevistas realizadas a los docentes, un interés marcado por proponer un lenguaje incluyente que se contrapone al lenguaje tradicional el cual da más importancia a lo masculino en coherencia con las bases del modelo patriarcal.

Dicho lenguaje incluyente nombra a los hombres y a las mujeres, así mismo, tiene un espacio para aquello que no se identifica en la dicotomía de género.

Los estudiantes lo evidencian y lo aprecian, pero se debe resaltar que son los docentes quienes están exponiendo su apuesta ético-política en los espacios donde están presentes, influenciando desde su rol cambios en lo cotidiano.

De hecho una vez en un curso, precisamente de movimientos sociales, en ciencias sociales, ocurrió un hecho; mandé un correo utilizando la X en vez de la A o la O, me gusta escribir así también, tachando el género y en uno de esos momentos un estudiante me respondió el correo, diciéndome que usara bien el lenguaje que para eso habían formas, entonces me incentivó a escribir algo para la clase, entonces fue algo muy bacano porque argumenté porqué utilizaba la X en vez de las vocales y fue interesante. (Docente hombre. Entrevista #1, septiembre 4 de 2018).

Lo que están proponiendo estos docentes es replantear y cuestionar estas formas de conocimiento impartido desde un sistema patriarcal: un conocimiento viciado y marcado por unas lógicas masculinas hegemónicas, así como lo dice Schongut (2012,) “Si el patriarcado está enclavado en la estructura misma de la sociedad, las formas de producir conocimiento que desde esta lógica emerjan, también estarán teñidas por la forma patriarcal” (Pérez, 2008).” (Schongut, 2012, p. 46)

El tema de la sexualidad y las formas de nombrarse e identificarse. Uso mucho el femenino en clase, incluso tratando de provocar (...) Nombrándolo ‘las estudiantes y los estudiantes’, ‘nosotras y nosotros’ y muchas veces incluso priorizando el femenino. ‘Nosotras’ Tratando de provocar un poco sobre las preguntas de cómo se nombra. (Docente hombre. Entrevista #1, septiembre 4 de 2018).

La intención de estos docentes a través de estas propuestas de un lenguaje incluyente es la de transgredir, cuestionar y generar preguntas sobre esas formas de nombrar ya establecidas y muy marcadas en favor del hombre. Así lo interpretaron algunos estudiantes:

Todos los profes han hecho bien su labor, en educarnos y eso se refleja a la hora de enseñar a la hora de evaluar, a la hora incluso de hablar, su lenguaje. (Un docente) con su versión más futurista del ‘todes’ y otros ‘todas y todos’. Un lenguaje que da cuenta de esas formas de estar. (Estudiante. Grupo focal #1. Septiembre 18 de 2018).

5.1.4 Lenguaje rudo. Los estudiantes identifican expresiones déspotas utilizadas por los docentes, usan expresiones como ‘me importa un culo, ‘eso no sirve para nada, para la basura’²⁴ las cuales los estudiantes aprueban argumentando que es su forma de ser, aceptando las expresiones de agresión y severidad como algo positivo.

Es mucho de la personalidad de él, no creo que nadie se ponga a ir al psicólogo por eso, uno ya entiende que es su gracia, es así, seco, no maquilla mucho las observaciones, sino que las tira.”. (Estudiante. Grupo focal #1. Septiembre 20 de 2018).

Y es el lenguaje rudo uno de los canales que revela una masculinidad que rompe las formas tradicionales de comunicación entre docente y estudiante, que empiezan hacer reconocidas y validadas por los estudiantes.

Así mismo, el lenguaje rudo intenta generar relaciones cercanas entre estudiantes y docentes sin que este pierda su lugar de hegemonía, por el contrario se afianza al tener el reconocimiento y aprobación de sus estudiantes, como se evidencia en el siguiente relato:

No se callan crítica, y en últimas cuentas, esos profesores que son así, son a los que yo les he aprendido más. (Estudiante. Grupo focal #4. Septiembre 20 de 2018).

En estos datos igualmente se evidencia que el docente al nivelar el lenguaje técnico y especializado al nivel del estudiante, también está replicando acciones que le sirven para continuar en la posición de hegemonía, como lo explica Schongut Citando a Connell & Messerschmidt:

Las masculinidades hegemónicas son capaces de apropiarse de elementos de masculinidades subordinadas que pueden parecer pragmáticamente útiles para continuar los procesos de dominación, donde el resultado no es un patrón único de hegemonías

²⁴ Estudiante. Grupo focal #1. septiembre 20 de 2018

masculinas sino una especie de “bloque histórico” que incluye una multiplicidad de patrones de masculinidad, cuyo hibridismo sería la mejor estrategia posible para la dominación interna y externa (Connell & Messerschmidt, 2005). (2012, p. 53).

Esta clasificación que hacen los estudiantes del lenguaje verbal de sus docentes, pone en evidencia los requerimientos están asociados a tener suficiente conocimiento y hacerlo comprensible para el estudiante, no equivocarse, tener carisma y generar afinidad, pero conservando su papel de docente en la interacción con los estudiantes. Un peso simbólico del lenguaje que utilizan y las exigencias que se hacen por su rol.

5.2. Masculinidades desde la estética

Las masculinidades poseen unas estéticas e imágenes que aunque se flexibilizaron en el tiempo, siguen presentes hasta la actualidad, por ejemplo: se esperaba en décadas pasadas que el hombre fuera robusto y un tanto desaliñado como expresión de su virilidad, ahora esta masculinidad ha ido mutando y nos ofrece un prototipo de hombre que cuida de su cuerpo, se viste para lucirlo y son estilizados, aparte de invertir tiempo en engalanarse, usando accesorios como aretes, bufandas collares, cuidándose la piel, entre otros. Esta tendencia es conocida actualmente como metrosexualidad. Bonino (2002) en relación a estos cambios en las masculinidades nos explica que:

La masculinidad dominante permanece, aunque cambien algunos discursos o actitudes de quienes la portan. A pesar de que antes proponía hombres de una sola pieza y ahora permite más flexibilidad, relativización, atenuación del absolutismo o desestimación de algunas de sus creencias y mandatos -especialmente en la imagen y la estética-, éstos pesan y su hegemonía no permite fácilmente variaciones estructurales. (p. 12)

Algunos los docentes reconocieron la importancia de tener un vestuario intencionado, que estimule preguntas, reflexiones y genere conocimiento. Para ir irrumpiendo el orden por medio de este vestuario; formando el caos y generando incomodidad, tanto en el mundo abstracto, es decir en el mundo de las ideas, como en el mundo real; el mundo de su vida cotidiana.

Otros docentes del pregrado de trabajo social exteriorizaron no querer pasar desapercibidos a la hora de vestir y de llevar accesorios. También manifestaron la existencia de un canon de vestuario, que fue replicado por algunos docentes y confrontado y no aplicado por otros, no siguiendo así los cánones ya establecidos en la práctica docente a nivel histórico.

5.2.1 Masculinidades, una estética con canon. Se hizo explícito en las entrevistas que existe un canon establecido de la forma de vestir de los docentes: “-Investigador: Y ¿cuál es el canon? -Docente: Camisa, camisa por dentro y esas cosas” (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018).

Así también quedó evidenciado en una entrevista a un docente. En la que contó una anécdota de una conversación que sostuvo con un lustrador de zapatos en la universidad:

Preguntaba ‘que ha cambiado’ y me dijo: ‘Ustedes, es que ustedes anteriormente eran de corbata de saco, (...) venían desde las 5 de la mañana a embetunar los zapatos para las clases. Hoy los profes son de tenis y de ‘jeanes’’. (Docente hombre. Entrevista #3. Septiembre 18 de 2018).

Lo anterior nos muestra cómo estas normativas son culturales y están presentes en la cotidianidad, hacen parte de la construcción social, están en el estudiante, en el docente y en otros actores. Dichos cánones son aprendidos en la cultura, se sostienen y se replican generacionalmente y mediante la interacción social son naturalizados. Garfinkel (1991) anuncia unas relaciones en las que se aprenden los cánones:

Los estudiantes sometidos a los experimentos conversacionales de su profesor, los miembros del jurado que «aprenden» a ser miembros del jurado, los empleados de hospitales y clínicas psiquiátricas que, de alguna manera, deben llevar ciertos registros y admitir o no a ciertos pacientes. (p. 9)

Es así como este canon establecido por un conjunto de normas y directrices culturales se sigue replicando en la cotidianidad de las aulas y en las rutinas de los espacios de la práctica docente. Algunos docentes declararon seguir guardando este canon de estética a la hora de su exposición en un salón de clase.

Entonces yo siempre a la clase trato de ir muy bien, obviamente ya no me pongo pantalón formal, pero trato de estar muy bien vestido. Incluso los cursos de regionalización que son los fines de semana, trato de ponerme camisa. (Docente hombre. Entrevista #3. Septiembre 18 de 2018).

Los estudiantes en los grupos focales nos dejaron ver una posición clara a la hora de referirse al cómo se deberían engalanar los docentes. Para ellos los docentes deben tener una intención a la hora de vestir, esta intención debe ir en relación con su rol de docente y por ese motivo debe ser una estética que enseñe, así mismo esa estética debe ir en relación a su área de conocimiento o enseñanza.

Los de comunidad son mochila, los zapatos, la gaminería, la estética del gamín, como más por sentirse cerca a la comunidad, porque es muy charro llegar a un barrio de invasión entaconado, encopetado. Es también porque el contexto, la cercanía o la posición que debe ocupar el trabajador social lo obligan, entonces uno de una reconoce. (Estudiante. Grupo focal #1. Septiembre 18 de 2018).

Siguiendo en línea con las fisuras de este canon de estética, otros docentes, en contravía a los primeros, declararon su inconformidad con estos patrones conservadores a la hora de vestir para un salón de clases o un evento académico. También manifestaron encontrarse ya fuera del mismo canon y hasta llegaron a decir que no están dispuestos a seguir estas directrices, afirman que antes preferirían dejar de dar clase.

Investigador: ¿Estás por fuera del canon? Ya lo tienes confirmado ¿o qué?

-Docente: No, pero ciertos cánones, porque de cierta forma en la universidad es normal que los profes sean más tranquilos, en esta universidad por lo menos, entonces tampoco es un canon muy exigente de nosotros, hay escuelas o facultades donde eso si termina siendo un asunto muy importante o primordial, en otras universidades el profe debe estar de corbata y saco y no...

-Investigador: Y ¿podrías con eso?

-Docente: Nooo, no podría dar clase, prefiero no dar clase (risas)

-Investigador: ¿A ponerse una corbata?

-Docente: De verdad. (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018).

5.2.2 Masculinidades, una estética que enseña. Encontramos que desde la estética del docente se transmite un discurso, el cual nos permite entender que la forma de vestir de los docentes se convierte en una extensión de su rol de enseñanza, es una de tantas formas de expresión: los docentes coinciden en que su elección de vestuario es intencionada, a través de la cual comunican

ideas, generan reflexiones, polémicas y llaman la atención sobre sí, además de ser una manifestación de su postura política.

Desde su vestuario buscan estar bien consigo mismos para poder proyectar una imagen clara que hable más que sus palabras. Para el docente casi todos sus espacios de construcción cotidiana con los otros, se han convertido en otros espacios de aprendizaje donde deciden continuar llevando ese rol de docente y seguir enseñando, desde sus prendas de vestir, sus conversaciones y sus interacciones con los demás, lo que nos permite ver lo complejo que puede ser para un docente despojarse de su papel de educador. De la misma forma se muestran unas masculinidades aferradas al poder del conocimiento y a los privilegios que éste puede dar sobre estudiantes, sobre sus pares y sobre otros actores de la comunidad universitaria, así sea que el conocimiento impartido por estos docentes tenga un gran tinte patriarcal como ya se sustentó²⁵.

(...) la ropa se prepara siempre, pa' todo: para ir a hacer un mandado a la tienda. Hace parte de las relaciones sociales la ropa que me pongo, los accesorios. (...) Es que si me voy a exponer, pues me expongo en serio y eso lo he hecho muy consciente, de pronto en algunos momentos entonces si trato de ir neutral, una camiseta negra, blanca del todo, que no diga nada. O neutral o que diga algo, pero no es un asunto casual, pues de casualidad, que casualmente me puse esto hoy, no; tiene una intención, las camisetas sobretodo, y también a veces provocan, o hacen preguntas, yo siento normalmente que me miran las camisetas y eso es intencionado, que vean algo ahí, que lean algo. Y que se imaginen a la vez cosas, pocas veces preguntan o hacen comentarios, pero se imaginaron algo. (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018).

-Investigador: ¿y alguna intencionalidad en la ropa?

-Docente: Claro, porque la forma en como vistes y como hablás también es la forma de como dices si ese conocimiento es válido o no. (Docente hombre. Entrevista #3. Septiembre 18 de 2018).

²⁵ (Schongut, 2012, p. 46)

Los estudiantes expresaron la relación que encuentran entre la forma de vestir de un docente y su área de conocimiento, fueron los estudiantes quienes hallaron una estrecha relación entre la forma de vestir del docente y su campo de labor.

Investigador: ¿ustedes creen que el vestuario es algo que los profesores se piensen?

-Est. 2: yo digo que sí, deberían. Porque ser profesor de alguna forma trasmite algo, así sea desde la forma de vestir, si a mí me da un profesor súper relajado, demuestra su vida, por ejemplo, el de Economía.

-Est 3: el de familia, iba con chaleco, con corbata, el abogado.” (Estudiante. Grupo focal #2. Septiembre 20 de 2018).

Así pues, el vestuario en vida cotidiana de un docente se convierte en su apuesta ético-política, en su discurso, a lo que le han apostado; lo que siguen sosteniendo, porque esa es una condición de validación del conocimiento expresada por docentes y estudiantes.

De la misma forma, los docentes nos dejaron ver varias razones de su estética:

La primera de ellas en relación de su área de conocimiento: por eso ellos nos aclararon la importancia de prendas de vestir o accesorios como camisetas, chaquetas, calzado, collares y bisutería alusivas a situaciones historias o eventos importantes de la historia de la humanidad, también camisetas con imágenes y símbolos que tienen su significado en un contexto especial, unas relativas al arte y otras con mensajes referidos a sus gustos y preferencias.²⁶

La segunda de las razones es desde sus apuestas ético-políticas: su estética va en relación de su rol de docente y ese deseo constante de estar enseñando. Los docentes declararon su intención de incumplir con las normas de vestir en su práctica docente, sin que esto conlleve una pérdida de su autoridad; por el contrario, aporta a tener mayor cercanía, empatía y aceptación por parte de otros. Un docente nos dice:

Desde un punto de vista me interesa o incomodar, perturbar o me interesa generar preguntas o me interesa no ser profundamente homogéneo o a veces estoy antojado de ser lo más homogéneo del mundo o a veces me interesa cagarme en la moda. (Docente hombre. Entrevista #2. Septiembre 12 de 2018)

²⁶ (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018).

Esto deja a la luz una forma de comunicación de impacto directo con sus estudiantes, que puede verse como posibilidad para nuevas construcciones sociales entorno a las masculinidades.

Y una tercera razón de transgredir: con deseo de infringir la norma y el orden social poniendo color en sus barbas, usando mascadas o ‘chales’ de mujer, botas con los colores concernientes a la bandera LGTBI y accesorios femeninos en cuerpos masculinos²⁷, quebrantando las lógicas masculinas insertas en la cultura.

(...) Entonces por trasgredir este Estado Social Patriarcal, me pongo prendas femeninas. Por ejemplo, ya me estoy poniendo mascadas, ‘chals’ de mujeres (...) siempre me las pongo y trato de usarlas, pero por trasgredir, porque también es necesario romper esquemas y estereotipos, muy fundamentado en el patriarcado del 80. (Docente hombre. Entrevista #3. Septiembre 18 de 2018).

Los estudiantes notan una diferencia entre formas de vestir de los docentes, mientras unos generan impacto por ‘rebeldes’, ‘divo punk’, ‘nea pero con estética’ otros pasan desapercibidos o los describen como ‘clásicos’, ‘normal-relajado’, ‘encasillado al sistema’ o ‘cuadriculado’²⁸: Además destacaron en sus profesores todo aquello que portaron, nombraron o hacen, que ellos pueden interpretar desde su conocimiento y momento de vida como rebelde, disruptivo, agresivo, que rompe y como lo dicen los mismos docentes ‘que incomoda’ o ‘que transgrede’²⁹ el orden social establecido.

Yo lo definiría en un estilo nea pero con estética, entonces son los pantalones pegados, la camisa de muchos colores, las botas de muchos colores (...). Él es muy riguroso en los colores y formas de vestir, es demasiado estético, aunque quiera rayar con el estilo y la forma en la que se viste un profesor y más un profesor universitario. Al igual que su corte, sus gafas, sus tatuajes, todo es supremamente estético, bien hecho, incluso costoso, pero se sale del marco, por decirlo así de vestirse de un profesor (...) Digamos que el estereotipo que hay es como, cache, no sé qué, la camisa, no. Él no es tanto así pero no gamín, reitero

²⁷ Elementos narrados en las entrevistas al docente #3 septiembre 18 de 2018 y los grupos focal #1 #3 y 4 realizados el 18 y 20 de septiembre de 2018.

²⁸ Elementos fueron nombrados en grupos focal #1, #2, #3 y 4 realizados el 18 y 20 de septiembre de 2018.

²⁹ Docente hombre. Entrevista #2. Septiembre 12 de 2018 y Docente hombre. Entrevista #3. Septiembre 18 de 2018.

es muy estético. (El otro docente) es más camisa, pantalón, zapatos y ya. Siempre es con colores muy básicos, negro, gris, rojo. (Estudiante. Grupo focal #1. Septiembre 18 de 2018).

El cambia de colores, pero siempre muy igual, la chaquetica es como de las que por dentro tienen plumas, la camisa manga corta tipo polo. Camisa, pero doblada hasta los codos. No abotonada hasta el cuello, sino como (señala con su mano la mitad del pecho) ‘oh sí, soy un tipo relajado’. El pantalón se lo veía caqui bota recta o jean. Y tenis, pero siempre es lo mismo”. (Estudiante. Grupo focal #2. Septiembre 20 de 2018).

Lo anterior hace eco en los estudiantes, aun cuando no hay contenido académico explícito y no hay una intervención desde la institucionalidad que regule o limite el vestuario de los docentes. El impacto que generan a partir de su ropa y accesorios, logra que el estudiante encuentre una relación entre la forma de vestir de sus docentes y su postura ético-política, correlacionando otras variables como campo de conocimiento, estrato socio económico, cercanía, confianza y orientación sexual:

Es Fashion, es súper divo, yo lo amo. Y es súper divo punki. Pero es su marca, su estilo, es él.” (Estudiante. Grupo focal #3. Septiembre 20 de 2018).

Est. 2: él siempre llama la atención, siempre genera ruptura en algo: en la clase, en lo que hace, en lo que publica; y entre eso la ropa. Yo siempre que lo veo quedo asustado, siempre que lo veo tiene un dibujo distinto en la cabeza, la barba de diferente color

Est. 1: y eso genera prejuicio frente a él (...) posiblemente por el hecho de saber su orientación sexual, no es lo mismo cualquier palabra dirigida, por más que no haya mala intención, se mal interpreta. Y es muy teso por el hecho de que eso en ocasiones limita la concentración de uno. (Estudiante. Grupo focal #4. Septiembre 20 de 2018).

5.3. Sexualidad y masculinidades en la práctica docente

Ser heterosexual es la orientación sexual que se exige en los mandatos de la masculinidad para confirmar que sí se es hombre, como indica Leonardo García el hombre se identifica por tener pene y ser heterosexual (2015).

Cuando se preguntó a los docentes por su orientación sexual, las respuestas no fueron cerradas, únicas, ni precisas:

Yo con lo poquito que he leído de la teoría queer me gustaría ser muy queer. La teoría queer mas o menos en su espíritu dice no me pregunte, a usted no le interesa, soy un ser humano (...) Me considero abierto, tengo algunas cosas de patriarcado, entonces yo me imagino que me declaré un ser en tránsito. (Docente hombre. Entrevista #3. Septiembre 18 de 2018).

Prefirieron hacer reflexiones alrededor de las prácticas sexuales y su postura frente al ser nombrado y reconocido por ellas, desde una apuesta a la deconstrucción de las sexualidades heterosexuales ya preestablecidas.

Yo soy un hombre gay que continuamente estoy tratando de buscar preguntas, interrogantes o dejarle instalado al otro una incomodidad porque me interesa también que la vida cotidiana sea una vida que coquetea con la militancia, entonces mientras el mundo cultural siga teniendo una simetría y siga teniendo unas ideas absurdas en torno a las diversidades sexuales, yo seguiré insistiendo en eso; cuando eso ya sea tan simple como hablar de que me gusta el vino tinto o el vino blanco, ya no será necesario hacerlo. (Docente hombre. Entrevista #2. Septiembre 12 de 2018)

Soy un ser humano que hasta ahora es heterosexual, que se reconoce como un machista en proceso de reconversión, creo que hay otras opciones distintas a establecer relaciones hegemónicas de poder con otros seres y con otras orientaciones. A veces creo que el patriarcado, por su arraigo en la historia, a veces es muy difícil quitárselo de encima y también a veces creo que es útil; uno termina enredado por esas cosas de poder: el patriarcado. (Docente hombre. Entrevista #3. Septiembre 18 de 2018).

Esta característica de heterosexualidad de la masculinidad, también logra ser visible para los estudiantes en su cotidiano, ya sea porque el docente hombre la cumple o hace ruptura de la normativa:

Su forma de vestir ya habla mucho de la personalidad, es muy propia de él. Por lo general utiliza botas: tiene varias, unas de corazones, otras LGTBI Sus tatuajes en relación a su homosexualidad y a sus inclinaciones sexuales. (Estudiante. Grupo focal #2 Septiembre 20 de 2018).

En el caso de los docentes hombres de trabajo social, mostraron unas masculinidades no heterosexuales en las cuales su mayor interés no es verse como hombres fuertes y con apariencia viril o como los describiría Correa (2017) “la ambición y el ensueño de toda mujer y los futuros y vigorosos padres” (p. 267). Por el contrario se reafirman como hombres en reflexión, críticos frente

a la masculinidad que domina por orientación sexual, reconociendo su lugar en la construcción social y dejando sus apuestas.

Yo soy, estoy en ese lugar hegemónico de heterosexualidad masculina, ahí me ubicó la cultura, la sociedad, la familia y la educación que me dieron; en eso me metieron y me rayaron con eso. Pero, precisamente tratar de empezar a deconstruir eso, es también es algo que se hace en el salón de clase, planteando esas discusiones y ese es un tema que siempre sale en clase conmigo. (Docente hombre. Entrevista #1. Septiembre 4 de 2018).

En el transcurso del capítulo se describieron y argumentaron posturas ético-políticas a partir de la caracterización de las masculinidades en el ejercicio de la práctica docente cotidiana. Estas nos llevan a reflexionar en tres aspectos: el primero, cómo desde un modelo educativo es posible negociar o transmitir nuevos patrones sociales en relación a: la democratización del conocimiento, la capacidad de enseñar sin rebajar la capacidad del otro de aprender; acercándose a sus niveles de comprensión e innovando las metodologías de enseñanza para mitigar las características masculinas de racionalidad objetiva y las exigencias para ser exitoso y reconocido (Bonino, 2002).

Un segundo aspecto que reafirmó el poder que tiene el rol de docente que ya habíamos argumentado anteriormente, está validado desde la institucionalidad, lo reafirmamos cuando el docente hombre se siente facultado y seguro de sí mismo para confrontar, proponer y transgredir de forma consciente, a dicho modelo que lo dotó de poder.

Para finalizar, un tercer aspecto, que contradice y refuerza de forma paradójica la existencia misma de la dominación masculina, precisando, el docente aun cuando se muestre en contra del modelo, con su accionar recibe por parte de sus estudiantes y pares de la comunidad científica; admiración, reconocimiento y validación. Dejando nuevamente las masculinidades en posición dominante, avaladas en el mundo de las relaciones sociales para llevar la iniciativa. Otra característica masculina ser el líder, el que marca la tendencia, el que muestra el camino (García 2014), lo que cumple en contradicción las normativas sociales del hombre ideal (Correa 2017).

6. Capítulo IV: conclusiones, lo que se va y lo que se queda, enseñando para la vida

La caracterización de las masculinidades realizada en el contexto específico, nos llevó a validar que, en efecto, las masculinidades expuestas en la práctica docente traen unos marcos de acción avalados socialmente y se encuentran en contradicción, porque pudo observarse que no son homogéneas, son parcialmente aceptadas o replicadas y varían dependiendo de las situaciones cotidianas en los mismos hombres en rol de docente.

La caracterización de las masculinidades la encontramos oportuna para contribuir a las reflexiones que han realizado los diferentes autores sobre el tema y enfatizaremos en un hallazgo que transversalizó la investigación, visto en la cotidianidad de los hombres en rol de docente y fue la contradicción de los mismos mandatos de la masculinidad que revelaron su heterogeneidad, exponiendo que ser hombre no es una construcción compacta y cerrada, independientemente del contexto; a pesar de un sistema patriarcal que avala y promueve como hegemónica una sola forma de ser hombre, negando la diversidad y el peso que conlleva construirse como tal.

El aprendizaje no se cierra, no termina con estos avances, este es un paso para la comprensión de las masculinidades. Sin embargo, se incuban más preguntas: ¿cómo convertir estos aprendizajes en transformaciones sociales positivas? ¿Cómo iniciar, a partir de este conocimiento, intervenciones que se traduzcan en la reevaluación de los lineamientos, las exigencias y atributos del hombre ideal? Porque es real que esta investigación permitió ver las masculinidades en un contexto, pero consideramos necesario continuar haciendo visibles las prácticas dominantes en todos los espacios para que haya cabida a una construcción consciente de las masculinidades.

A continuación, abordaremos la caracterización de las masculinidades que realizamos a partir de los hallazgos, no significará que todos los docentes son iguales, que todos presentaron los mismos comportamientos. Lo que mostraremos es cómo las masculinidades se hicieron visibles a lo largo de las entrevistas, grupos focales y observaciones realizadas para la investigación. Recordar que a lo largo del texto se ha planteado las masculinidades en contradicción y emergen en un contexto cotidiano específico.

6.1.Masculinidades, poder dominante por conocimiento

Las masculinidades como ya lo hemos descrito, tienen un elemento estructurante visible y es el poder, no sorprende encontrarlo en el ejercicio de la práctica de docente, porque las masculinidades al ser entendidas como modelo de dominación, nos están situando en un ejercicio de poder que promueve una prevalencia y una subyugación, ya sea de los hombres hacia las mujeres o al interior del grupo de hombres (Connell, 1997) lo característico que lo delimitó y contrastó en el contexto de la práctica docente es que los hombres docentes no desean hacer uso del poder que les confiere su rol y su género, por el contrario, hacen una apuesta desde el discurso y posturas ético-políticas para no verse poderosos ante los ojos de sus estudiantes, pares docentes y comunidad al interior de la UdeA. Pero aún con la profunda reflexión y crítica que hacen al uso del poder, son habilidosos para revestirse del poder que les otorga su conocimiento.

Tal conocimiento es certificado en títulos académicos, experiencia laboral y reconocimiento social por sus aportes a la comunidad científica. Esto les permite instalarse en medio de la comunidad universitaria y decir: ‘somos todes’, ‘somos todxs’, ‘soy gay’, ‘parce’, ‘quiero incomodar’, ‘quiero ser queer’, ‘falta academia’, ‘lo que ustedes han hecho ha sido muy significativo’, ‘lo importante es el símbolo’³⁰. Haciendo visibles cómo desde las rutinas, los patrones de las masculinidades también pueden ser controvertidas, propiciando construcciones sociales con un tipo de hombre que no mutila su heterogeneidad, así implique someter al escrutinio público su masculinidad, que queda en riesgo de verse fracasada, desprestigiada, impotente, inútil o dominada. (Bonino, 2012, p. 18).

6.2.Masculinidades públicas

Los docentes en sus prácticas cotidianas mostraron un interés de hacer que la enseñanza sea un proceso transformador de la vida cotidiana, esto lo desarrollan a través de generar preguntas y reflexiones sobre alguna temática específica, valiéndose de los recursos y herramientas que dominan por su rol de docente. Expresiones en su lenguaje, vestuario y accesorios fueron elementos simbólicos evidentes que les permiten transmitir, incomodar y/o perturbar.

³⁰ Expresiones utilizadas por los actores partícipes de la investigación, en entrevistas, grupos focales y observaciones participantes.

Estos elementos transformadores que proponen, les otorga un reconocimiento en el contexto como sujetos políticos y activistas sociales, generando un desplazamiento de su lugar privado prevaleciendo en la esfera de lo público; para reafirmar este posicionamiento social, permanecer estáticos no es posible, es una disputa continua por ser validado y estar vigente para no desaparecer del escenario público, lo que los mueve a marcar la diferencia como docente en espacios no convencionales, exponer sus intereses, posiciones y posturas públicamente, así estén en contravía de los modelos educativos tradicionales. Las masculinidades que salen a la luz, se hacen notorias, llaman la atención y ubican al hombre docente en posición preferente frente a la comunidad académica que lo favorece, admira, ama y elige³¹, reforzando los valores masculinos de prestigio, eficacia, potencia, éxito y dominación. (Bonino, 2012, p. 18).

Dichos elementos simbólicos son expresados por los docentes extendiendo su rol a espacios no convencionales de enseñanza, donde su interés no es pasar desapercibidos, sino por el contrario, llamar la atención para generar admiración y respeto a la vez que esperan generar cuestionamientos y reflexiones acerca de sus apuestas.

6.3. Masculinidades vulnerables

Evidenciamos que las masculinidades, entendidas como un modelo dominante, quedan vulneradas en las interacciones sociales cuando los actores que se relacionan en el contexto de la práctica docente (docentes, estudiantes, pares y comunidad UdeA) se contraponen y se desvían del modelo proponiendo nuevas formas de relacionamiento y construcción de lo social, ejerciendo una posición de poder aun cuando como actores no sean los hombres ideales o por el contrario sean mujeres.

Esta desviación hace que afloren otras masculinidades: no violentas, expresivas, sensibles en sujetos que se desmarcan del modelo de forma intencionada incluso haciendo renunciaciones individuales para no ajustarse a los lineamientos y mandatos masculinos.

Pero a su vez, reconocemos cómo el modelo vulnera a los docentes hombres, se pudo observar cómo les exige la reafirmación pública de sus características masculinas; ordenándoles cumplir con unas dinámicas impuestas socialmente, aunque no las comparta lo somete a la presión social de representar un hombre con ciertos valores preestablecidos. Las masculinidades en el rol

³¹ Adjetivos narrados por estudiantes en los grupos focales #3 y #4 realizada el 20 de septiembre de 2018.

de docente expuestas en la palestra pública, en una competencia por el reconocimiento, la validación y la legitimación social.

6.4.Las masculinidades no se acaban, se cambia la escala de hegemonía

Los docentes que han logrado transitar por otras masculinidades, que explicamos cómo en contradicción, están contradictoriamente conservando su hegemonía, porque al ceder a las exigencias que hacen los estudiantes, sus pares y la sociedad, o enfrentándose desde su rol al modelo de sociedad establecido, han ganado para sí mismos: admiración, autoridad, respeto y reconocimiento, atributos deseados en la conceptualización del hombre ideal. Lo que nos lleva validar que las construcciones sociales que hagan al interior de las sociedades patriarcales, como dice Bonino (2012), estarán teñidas por el modelo patriarcal. Es decir, la escala de valores cambiaría, se modificarían los escalones, pero continuaría la dominación.

La caracterización que realizamos de las masculinidades en el ejercicio de la práctica docente, nos llevó a entender que los hombres por más que asuman posturas en contravía de la masculinidad dominante no pretenden dejar de ser hombres, sino ser hombres heterogéneos, libres del ejercicio de dominación entre ellos y hacia las mujeres, y por el contrario demandan un espacio para construirse y desarrollarse al margen de las exigencias del modelo masculino tradicional. En este sentido destacamos a las nuevas masculinidades que han desarrollado elementos en favor de relaciones más equitativas. Los hombres que están ‘repensándose’ construyéndose, cuestionándose y reflexionando continuamente en una masculinidad cercana a los valores desde sí mismos y no por reflexiones que vengan desde otro lugar, incluidas las narraciones académicas; apostando a la construcción consciente de una masculinidad.

Referencias Bibliográficas

- Ajoblanco. (2018). *Otras formas de ser hombres son posibles*. Disponible en <https://www.ajoblanco.org/blog/otras-formas-de-ser-hombres-son-posibles> [8 Abril. 2018].
- Argon, L. Arras, A. Mendoza, G. (2019) *Análisis psicosocial de la cultura de género en estudiantes universitarios*. Revista de estudios de género: La ventana. Vol. 6, Nº. 49. Recuperado el 25 de febrero de 2019, de <https://bit.ly/3F0JHuX>
- Ariztía, T. (2017). *La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites*. Cinta de moebio, (59), 221-234.
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad*.
- Bonino, L. (2004). *Los micromachismos*. La Cibeles, 2, 1-6. Buenos Aires: Amorrortu.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Connell, R. W. (1997). *La organización social de la masculinidad*. Recuperado de <https://bit.ly/3GRtqtN>
- Correa, G. (2015). *Raros: historia cultural de la homosexualidad en Medellín (1890 - 1980)*. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Donoso Niemeyer, T. (2004). *Construccionismo Social: Aplicación del Grupo de Discusión en Praxis de Equipo Reflexivo en la Investigación Científica*. *Revista de Psicología*, 13(1), Pág. 9-20. doi:10.5354/0719-0581.2004.17459
- Egg, A. (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Brujas, Córdoba.
- Firth, A., (2010). *Discurso y Sociedad: Etnometodología*. Artículo de revista: Vol. 4(3) 597-614. Traducción: Teresa E. Cadavid G. Recuperado de: [http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4\(3\)Firth.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4(3)Firth.pdf)
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.
- García, L. (2015). *Masculinidades*. Fundación ESQUEL. Recuperado de <https://youtu.be/ieYRwgbNJG8>.
- Ghiso, A. (1998). *Métodos de la Investigación Cualitativa*. Aprendeonline. Recuperado de: <https://bit.ly/3CL5Axm>
- Kimmel, M. (1997). *Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina*. Masculinidad/es.
- López, R. y Deslauriers, J. (2011). *La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social*. Margen61. Recuperado de <https://bit.ly/3q7zs3q>

Muñoz, H. (2017). *Hacerse hombres. La construcción de masculinidades desde las subjetividades*. Universidad de Antioquia. Medellín.

Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México. Recuperado de: <https://bit.ly/3bK4JBj>

Schöngut Grollmus, N. (2012). *La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia*. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 2 (2), 27-65 (noviembre, 2012) Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12743/634>

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Editorial Paidós.