



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

PRÁCTICAS MASCULINIZADAS EN EL PATIO DE  
RECREO DE LA ESCUELA PRIMARIA

T E S I N A

Que para obtener el grado de:

Especialista en Género en Educación

*P r e s e n t a*

JOSÉ RAÚL MEDINA BENJAMÍN

*Directora de Tesina:*

MTRA. ACACIA TORIZ PÉREZ

MÉXICO, D. F.

MARZO 2005

## INDICE

AGRADECIMIENTOS	3
INTRODUCCIÓN	4
I. CONSTRUCCIONES DE LA MASCULINIDAD Y RELACIONES DE GÉNERO	7
II. LA TEORÍA DE LA MASCULINIDAD	15
III. MASCULINIDAD Y ESCUELA	20
3.1 La nueva investigación en masculinidad	21
3.1.1 Múltiples masculinidades	22
3.1.2 Jerarquía y hegemonía	22
3.1.3 Masculinidades colectivas	23
3.1.4 Construcción activa	23
3.1.5 Las capas	24
3.1.6 Dinámicas	25
3.2 Lugar y límites del proceso escolar	25
3.3 Las escuelas como agentes en la construcción de masculinidades	28
3.3.1 Los regímenes de género de la escuela	28
3.4 Prácticas masculinizadoras	30
3.5 Masculinidad conflictiva	31
3.6 Selección y diferenciación	31
3.7 Los alumnos como agentes y la escuela como clasificadora	32
3.7.1 Cultura de pares	32
3.7.2 Hablando de la oferta	33
IV. ANALISIS DE LA MASCULINIDAD EN EL PATIO DE RECREO	35
V. CONCLUSIONES	52
VI. CODIFICACIONES	55
BIBLIOGRAFIA	56
ANEXO REGISTROS ANECDOTICOS	57

## AGRADECIMIENTOS

Sin la ayuda que en forma diversa dieron personas a esta tesina. La Dra. Rosa M<sup>a</sup>. González Jiménez merece un agradecimiento especial por su permanente apoyo y estímulo. La Mtra. Alicia Pereda Alfonso, la Mtra. Alba Ávila González, la Mtra Laura Nàjera Nava y la Dra. Ma. Del Pilar Miguez Fernández trabajaron haciendo observaciones y críticas acertadas para la investigación de este tema. Les agradezco mucho su ayuda. La Mtra. Acacia Toriz Pérez fue mi asesora de tesina en un proyecto teórico-práctico sobre la masculinidad y que gracias a su inteligencia meticulosa, generosa y escéptica, mejoraron mucho en la preparación de este trabajo. Quiero también agradecer, a la Mtra. Myrna Montserrat Moreno Rivera, que mediante la práctica de la enseñanza me permitió aclarar y precisar algunos de mis argumentos. Expreso mi agradecimiento a la Mtra. Sandra Laura Aguirre Torres, cuya amistosa insistencia casi me obligó a llevar a término un esfuerzo cuya inspiración teórica tanto le debe. Expreso mi agradecimiento a cada una de ellas.

## INTRODUCCIÒN

*El hombre reconciliado no surgirá de un día para otro,  
pues deberá realizar una profunda transformación  
de su identidad que implica un peligroso triple salto:  
“El cuestionamiento de una virilidad ancestral,  
la aceptación de una feminidad temida  
y la invención de otra masculinidad compatible con ella”.*

*EDUARDO LIENDRO*

Durante la última década del siglo XXI, la masculinidad se volvió un tema muy popular en el mundo contemporáneo. Surgiendo así libros sobre masculinidad, programas de televisión interesados en el tema y la multiplicidad de conferencias, artículos en revistas y periódicos. (Connell, 1987)

En su mayoría, los libros más populares sobre los hombres se encuentran llenos de ciertas ideas que ignoran o distorsionan los resultados de la investigación que, cada vez más, se realiza sobre el tema.

La investigación de las ciencias sociales sobre la masculinidad ha tenido un crecimiento impresionante, sus conclusiones son muy distintas a las de la psicología popular. Sin embargo, el conflicto en la desigualdad de género que vivimos ahora exige una valoración nueva de la investigación y la teoría sobre la masculinidad; exige también nuevos intentos por lograr una conjugación entre el conocimiento y las estrategias para propugnar por un cambio.

Debido a los factores expuestos en los párrafos anteriores, la idea de explorar las nuevas concepciones de la masculinidad surge del efecto de género que tiene la escuela en su patio de recreo.

Es el patio de una escuela primaria, el espacio factible para observar las prácticas y construcciones en actitudes entre niños y niñas; la forma en como se conducen, los valores, códigos de comunicación y límites que establecen entre sí, como parte de la cotidianeidad. Se contempla al patio escolar como el espacio de observación por ser un lugar donde convergen distintas formas de comportamiento, formas culturales e ideológicas, edades, niveles de aprendizaje y conocimiento, es decir, el patio es el lugar donde los niños se desenvuelven “naturalmente” con los compañeros.

Por otro lado, contextualiza Connell (1987), *“la escuela esta definida socialmente bajo lineamientos de masculinización”*, por ejemplo, en sus procesos de selección (realizados mecánicamente, en formas de vestir, disciplina, competición en los juegos de equipos, parejas en el recreo y segregación de género entre ello/as, y lo/as otro/as) y formas de tratarlos de acuerdo al género que pertenecen, el alumno participa en estas masculinidades como parte del proceso de adaptación, convivencia, integración.

La línea del trabajo, permite conocer el nivel de hegemonía de un género hacia el otro, en espacios de convivencia como lo es: el aula de clase, el patio escolar, la cooperativa escolar, espacios de juego, y otros.

Al concebir el proyecto como una idea inicial, se presentan una diversidad de cuestionamientos, que dan directriz a la organización del mismo. Entre tales planteamientos está: ¿Cómo se determina la masculinidad en el patio de la escuela?, ¿que roles desempeñan los alumnos y que permiten observar?, ¿como los niños dominan el espacio escolar?, ¿mediante que actividades los niños ejercen dominación a diferencia del resto de la población?. Estos ejes de análisis son de vital importancia en la construcción de conceptos y categorías sobre la masculinidad de los alumnos.

El presente trabajo esta constituido por cuatro partes. En la primera parte la producción de formas culturalmente apropiadas respecto al comportamiento de los hombres y las mujeres es en función a la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones; propiciando con ello la construcción de la masculinidad y las relaciones de género.

En la segunda parte se presenta un recorrido por la historia, es decir; los antecedentes teóricos de la masculinidad, presentando los principales intentos que se hicieron en el siglo XX para crear una ciencia enfocada hacia la masculinidad, conformando así un breve pero sistemático marco teórico para el análisis de las masculinidades en el patio de la escuela.

En la tercera parte se examina la relación entre masculinidad y la escuela, revelando así el papel que representa la escuela en la formación de las masculinidades.

En la cuarta parte, se presenta el estudio de campo en el cual he desarrollado mis ideas en torno a la masculinidad en el patio escolar.

La línea de investigación se ve enriquecida con elementos teórico-prácticos rescatados desde la cotidianeidad que le proporcionan al lector una visión de la masculinidad a través del patio de recreo.

## I. CONSTRUCCIÓN DE LA MASCULINIDAD Y RELACIONES DE GÉNERO

Es posible comprender el vínculo entre las relaciones de género y la construcción de la masculinidad hegemónica, una masculinidad dominante que no es otra cosa que toda la gama de conductas que aprende la mayoría de los hombres. Se trata, en síntesis, de una masculinidad sexista, entendiendo por esta a la actitud prejuiciosa que se da de hombres a mujeres por las diferencia tanto fisiológicas, intelectuales, profesionales.

Pero la comprensión de este vínculo requiere, como mínimo, de la voluntad de dejarnos confrontar por todos aquellos asuntos que nos resultan desagradables y los cuales no nos conviene analizar; asuntos que nos desafían a cambios radicales y a menudo dolorosos tales como la manera de relacionarnos, la forma de pensar, buscando la equidad en el trabajo, el respeto hacia la participación de la mujer, la justicia por igualdad. Ya que hablar de masculinidad hegemónica implica hablar de discriminación, sexismo e injusticia.

Aunque se reconoce que las situaciones sociales en sus impactos políticos, económicos, sociales y educativos, están permitiendo cambios en los cuales la participación y contribución de la mujer se manifiesta; aun se sigue observando que las niñas desde muy temprana edad siguen aprendiendo que *“el mundo de la mujer es la casa y el hogar del hombre es el mundo”* (Kaufman, 1994). De acuerdo con este guión socialmente determinado, los varones juegan a ver quien es el más fuerte y audaz en ese mundo dentro y fuera de casa; quien es el más hábil y valiente, el más capaz de desafiar las normas establecidas y salirse con la suya. Es decir; aprenden a jugar a “ser hombres” y se supone que todo ello afianza la masculinidad tal como nuestra sociedad la percibe.

Los varones aprenden con el paso del tiempo que esta prohibido expresar abiertamente sus sentimientos como: ternura, cariño, tristeza o dolor, todas expresiones de humanidad, que les es permitido solamente manifestar sentimientos como: la ira, la agresividad, la audacia, y también el placer, como muestras de la masculinidad ideal. Las niñas, por el contrario, deben aprender a reprimir su agresividad, ira, placer, odio; exaltando la ternura, dolor, sufrimiento, abnegación que como mujer deben de presentar.

Los hombres al igual que las mujeres tienen sentimientos, pero aprenden a ocultarlos, a través de un acondicionamiento potente y a menudo violento, aspecto que desde sus primeros años de formación van determinando su conducta.

El niño aprende rápidamente acerca de su género percatándose así del rol que debe presentar dentro de la sociedad: el hombre. En nuestra sociedad el ideal de una familia es aquella que esta compuesta por padre, madre e hijo(s), ya que se considera que un elemento importante para la formación de la masculinidad en el niño es la figura paterna; sin embargo, cabe notar que actualmente muchos hogares no presentan el modelo de familia ideal, ya que por diversas circunstancias la figura materna o paterna se encuentra ausente.

De igual forma existen hogares en los cuales a pesar de contar con los dos elementos paternos es evidente su ausencia ya sea por el trabajo, el estudio u otra actividad que absorben el tiempo de alguno de los padres haciendo que su presencia y participación en casa sea nula y/o inexistente.

La escuela al ser parte importante de la formación de los niños esta adquiere un papel de suma importancia en la construcción de la masculinidad, por el



impacto socializador, cultural, que presenta; sin embargo cabe destacar que esta masculinidad es apoyada en su construcción por las mujeres, ya que en las escuelas de nivel básico regularmente el equipo docente en su mayoría esta conformado por mujeres.

El constructo que los niños realizan sobre la masculinidad en y con la escuela viene a formar parte de su identidad por lo cual se hace necesario la construcción de modelos positivos, sanos e integrales en hombres y mujeres, modelos que les permitan un desarrollo cimentado en la equidad, la libertad, la esperanza, comprometido con el compromiso social y la paz. Un modelo en el cual se permita la participación tanto de hombres como de las mujeres por igual, modelos que les ayuden a enfrentar la segregación, inseguridad y violencia. Modelos en los cuales aprendan a distinguir sus posibles diferencias físicas, y semejanzas, ya que al identificarlas les permitan elaborar un nuevo constructo de sociedad en la cual la equidad este presente.

El impacto es tal, si no se les puede dar, hoy y aquí, la sociedad que necesitan y merecen, es al menos intentar ofrecerles modelos de conducta que reflejen un compromiso con el cambio y con la paz, para que les sea menos difícil afrontar la segregación, la inseguridad y la violencia que, de hecho, se les esta heredando.

Los cuestionamientos planteados por diversos movimientos como el de liberación femenina, la mayor participación de la mujer en la actividad productiva, los avances tecnológicos y la influencia de los medios masivos de comunicación entre otros han contribuido, a que se replanteen los supuestos tradicionales de lo que se considera masculino y femenino.

Diversas disciplinas como la antropología, la sociología, desde sus perspectivas han abordado la construcción de la masculinidad y las relaciones de género han aportado reflexiones muy interesantes. Por ejemplo; dentro de la psicología encontraremos diversidad de enfoques, desde globales y dinámicos como pueden ser los de Jung, Bakan o Freud, basados en la experiencia clínica, hasta otros más específicos y pragmáticos, fundados en estudios en poblaciones experimentales.

La investigación reciente en psicología, más que aproximarse de manera global al estudio de la masculinidad y la feminidad, ha estudiado por separado los diversos aspectos ligados al género como son los roles o papeles, los estereotipos y las actitudes, las diferencias entre los sexos y la identidad de género.

Lara y Figueroa (1990), definen algunos de estos conceptos: "Masculinidad y feminidad como a todo aquello que caracteriza al hombre y a la mujer, respectivamente". La investigación de estos constructos se ha abocado por lo general al estudio de los rasgos de personalidad más que al comportamiento mismo. Lo masculino se ha equiparado con el hecho de ser pragmático y estar orientado hacia la consecución de metas, mientras que lo femenino, con lo expresivo y afectivo.

Por otro lado, los estereotipos de género como lo señalan Lara y Figueroa (1990), refieren "a las creencias, expectativas y atribuciones sobre cómo es y se comporta cada sexo". Existen, dentro de este contexto, estereotipos masculinos y femeninos. Los estereotipos son con frecuencia simplificaciones excesivas y reflejan prejuicios, clichés e ideas preconcebidas.

Los roles o papeles de género, se refieren a las prescripciones, normas y expectativas de comportamiento para hombres y mujeres; a la expresión de masculinidad y la feminidad de un individuo de acuerdo con las reglas establecidas por la sociedad, a las diversas actividades u ocupaciones que desempeña la persona, por ejemplo: el papel de proveedor, ama de hogar, trabajador/a, rol paterno o materno, esposo u esposa.

Otro concepto que es común dentro de la literatura sobre el género es el de identidad sexual. Este concepto generalmente se refiere al proceso a través del cual una persona logra un sentido de “sí misma” en el que hay un reconocimiento de la propia imagen como hombre o como mujer, que le permite manifestar las cualidades humanas etiquetadas por la sociedad como masculina y femenina.

La identidad sexual también puede ser entendida como la convicción personal que tiene el individuo sobre su pertenencia al sexo masculino o femenino. Aspectos biológicos y ambientales intervienen en la adopción de los papeles de género y en el proceso de formación de la identidad, en donde el aprendizaje social juega un papel muy importante.

La antropología se ha interesado desde siempre en como la cultura expresa las diferencias entre varones y mujeres. El interés principal de los antropólogos ha sido básicamente la forma en que cada cultura manifiesta esa diferencia.

¿Cómo aparecen las diferencias de género en la antropología? La antropología ha establecido ampliamente que la asimetría entre hombres y mujeres significa cosas distintas en lugares diferentes. Con ello, la posición de las mujeres, sus actividades, sus limitaciones y sus posibilidades varían de cultura en cultura. Lo que se mantiene constante es la diferencia entre lo

considerado masculino y lo considerado femenino. De ahí se desprende que la posición de la mujer no está determinada biológica, sino culturalmente.

Cuando se cuestionó por qué cierto trabajo era considerado propio para una mujer o para un hombre y se vio que no había relación entre las características físicas de los sexos y los trabajos a realizar se tuvo que aceptar la arbitrariedad de la supuestamente natural división del trabajo. Las variaciones entre lo considerado femenino y masculino demuestran que, a excepción de lo relativo a la maternidad, se trata de construcciones culturales.

Dentro del estudio de los papeles sexuales el estudio del género es muy importante ya que los papeles son asignados en función de la pertenencia a un género. Antes de incursionar en el significado de género como categoría analítica, es necesario aclarar el concepto mismo, la definición clásica, se refiere a género como la clase a la que pertenecen las personas o las cosas"; "Género se refiere a la clase, especie o tipo".

Desde la perspectiva psicológica, género es una categoría en la que se articulan tres instancias básicas:

- i.- La asignación (rotulación, atribución) de género. Esta se realiza en el momento en que nace el bebé, a partir de la apariencia externa de los genitales.
- ii.- La identidad de género. Se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos y tres años de edad) y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. El niño estructura su experiencia vital; el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de "niño" o de "niña", comportamientos, juegos, etc; al asumir la identidad de género

esta se convierte en un tamiz por el que pasan todas las experiencias, asumida la identidad es casi imposible cambiarla.

iii.- El papel de género (rol) se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino; hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico, y hasta el nivel generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva.

La existencia de distribuciones socialmente aceptadas entre hombres y mujeres es justamente lo que da fuerza y coherencia a la identidad de género, pero hay que tener en cuenta que si el género es una distinción significativa en gran cantidad de situaciones, es porque se trata de un hecho social, no biológico.

Existen diferencias biológicas entre mujeres y hombres, pero lo que denota la diferencia fundamental entre los sexos es el género.

Ortner y Whitehead (1981), subrayan: “no todas las culturas elaboran nociones de masculinidad y feminidad. Aunque en la mayoría de los casos las diferencias entre hombres y mujeres son conceptualizadas en términos de conjuntos, hay ocasiones en que los sexos aparecen como niveles en una escala”.

Los autores señalan que los ejes que dividen y distinguen el masculino de lo femenino, en realidad jerarquizan lo masculino sobre lo femenino y distinguen a las personas del mismo género; dichos ejes de valoración son culturales y aún fuera del terreno del género ésta se realiza en términos genéricos. Por ejemplo, en muchas partes se suele valorar la fuerza sobre la

debilidad, considerando que los varones son los fuertes y las mujeres las débiles.

Desde hace tiempo se viene reconociendo que los “papeles sexuales” varían de una cultura a otra. Asimismo, desde hace mucho tiempo se conoce que el grado y las características de la asimetría social entre los sexos son también muy diferentes entre las distintas culturas. Sin embargo, generalmente no se reconoce el prejuicio en el que se sustentan muchos de los estudios sobre los papeles sexuales y el ámbito masculino.

Dicho prejuicio estriba en la suposición de que conocemos, sin lugar a dudas, lo que son los “hombres” y las “mujeres”, y de que lo masculino y lo femenino son cuestiones netamente naturales y no elaboraciones predominantemente culturales, frente a esto se hace necesario comenzar por preguntar sistemáticamente cuál es el significado de lo masculino y lo femenino, del sexo y la reproducción, en contextos sociales y culturales determinados, en lugar de presuponer que se sabe de entrada lo que esos conceptos significan.

Ortner y Whitehead (1981), aluden: “los significados de la masculinidad, la feminidad, el sexo y la reproducción surgen en buena medida de las relaciones sistémicas en las que participan con otras representaciones”.

El género, la sexualidad y la reproducción se abordan en calidad de símbolos a los que una sociedad determinada asigna significados particulares, como ocurre con todo símbolo. El acercamiento al problema del sexo y del género se considera, en consecuencia, como una cuestión de análisis e interpretación simbólicos.

## II. LA TEORÌA DE LA MASCULINIDAD

En los últimos veinte años la investigación sobre la masculinidad y la conducta de los hombres ha tenido gran auge. Las masculinidades además de ser individuales son colectivas, a menudo están divididas y son contradictorias, son cambiantes con el transcurso del tiempo

La investigación sobre los hombres es tan antigua como los estudios mismos, pero el enfoque sobre la masculinidad, o los hombres como individuos explícitamente genéricos, es relativamente reciente. Al ir ganando impulso el movimiento de las mujeres en los años 70's, los hombres empezaron a escribir acerca de cómo los niños se les socializaban para ser duros y competitivos y de cómo los hombres tenían problemas para expresar sus emociones.

Algunos escritores como Robert Bly se concentraron en sus experiencias personales al cuidado de un hijo, o en la nostalgia de los hombres de mediana edad por sus padres, y muchos hicieron énfasis en cómo los hombres sufrían por el confinamiento de los estereotipos masculinos que eran mal comprendidos por las mujeres.

La característica definitoria de este acercamiento a los estudios de los hombres fue su atención al poder de los hombres sobre las mujeres. Durante los años 80's, los estudios críticos de los hombres se hicieron más sofisticados, y los estudiosos desarrollaron conceptos como la "masculinidad hegemónica" para hacer énfasis en los aspectos multidimensionales y socialmente construidos de la dominación masculina (Connell, 1987).

Messner (1990), manifiesta: *“para la mayoría de los académicos profeministas, la decisión de abandonar la ciencia social positivista e intencional, se debe a que las tradiciones que le dieron vida son responsables de un omnipresente estilo de masculinidad desapegado, no emocional, autoritario y proclive a la violencia y la destrucción”*.

Las investigadoras feministas también cuestionan las intenciones de los hombres cuando estos se concentran en el género. Frente a una atmósfera académica descorazonadora y a veces hostil, sin embargo los hombres han querido estudiar la masculinidad desde una perspectiva ya que el género es demasiado importante para ignorarlo, y las teorías feministas explican más acerca del género que otras teorías.

El género tiende a reforzar el poder de los hombres sobre las mujeres. Históricamente se ha permitido ignorar la discriminación contra las mujeres y legitimar la dominación masculina.

Estudios realizados por: antropólogas, sociólogas e historiadoras feministas han ilustrado el hecho de que el significado de la feminidad o de la masculinidad es histórica y culturalmente único. El enfoque profeminista ha realizado críticas a la ciencia masculina ya que considera que dicha ciencia surge del papel que se le ha dado a la mujer y en el cual ha quedado relegada desde el papel de ama de hogar y profesionista.

Dichas críticas han permitido los estudios de género los cuales reflexionan sobre las relaciones entre el conocimiento y el poder, sin embargo; atribuir alguna naturaleza esencial de género a estas prácticas de investigación es engañoso.



Smith (1992), afirma: “si uno se centra en la realidad vivida en la vida de la mayoría de los hombres, se corre también el riesgo de reproducir la conciencia patriarcal ya que el peso e impacto que a recobrado y recibido a lo largo de la historia, se presta más a una ideología tradicional y antigua, y que hoy día ha sobrepasado las barreras de convivencia y expectativas sociales”. Concentrarse en las perspectivas de los hombres producirá típicamente una imagen de la falta de poder sentida por los hombres.

Messner (1990), se pronuncia: “a favor de un acercamiento profeminista inclusivo que integre el análisis de masculinidad con las desigualdades sexuales, de clase y raza, y, sobre todo, que llame la atención hacia la opresión de género”. Esto sigue el llamado de Connell (1987), por: “un enfoque en la historia, el proceso, y la lucha que se centra alrededor de las masculinidades hegemónicas y subordinada ya que este es un concepto que depende del momento histórico y se carga de sentido políticamente”.

Sin embargo dichos estudios no han podido establecer cómo la interacción y el poder de género están estructurados socialmente, por lo cual se sugiere que los investigadores traten de integrar las perspectivas de los hombres dentro de los estudios de género en por lo menos tres formas: I. Enfocándose en las emociones de los hombres. II. Estudiando a los hombres en grupos. III Poniendo las experiencias de los hombres en un contexto estructural.

I. Enfocándose en las emociones de los hombres. Se necesita hacer que los hombres hablen de su vida emocional con cierto detalle, considerando que pueden carecer de un vocabulario para hacerlo. Los investigadores no pueden darse el lujo de aceptar las caracterizaciones superficiales de los hombres de sus estados internos y necesitan empujarlos a la autorreflexión. Ya que bastantes hombres están motivados por miedos e inseguridades que

las estrategias de investigación sociológicas convencionales no capturan fácilmente.

Los investigadores necesitan también poder especificar los tipos de inseguridades (y sensaciones de importancia) que los hombres reportan en varias circunstancias, y comenzar a documentar sus contrapartes conductuales, al observar cómo los hombres experimentan, organizan y hablan acerca de sus emociones, se podrían comenzar a construir puentes entre las teorías interaccionistas, psicodinámicas y de base de poder del género. Estudiar la emotividad de los hombres, puede ser una línea divisoria ilustrativa para conocer lo que es y lo que debería ser en los hombres.

II. Estudiando a los hombres en grupos. Es enfocarse en el modo en que crean la diferencia, excluyen a las mujeres y utilizan información privilegiada. Las estudiosas feministas han enfrentado los estudios androcéntricos al volver a incluir a las mujeres, enfocándose en sus experiencias y dándole voz a sus inquietudes acalladas.

Una razón para enfocarse en las perspectivas de los hombres es descubrir en qué forma crean rituales, reafirman la diferencia simbólica, establecen jerarquías internas, y excluyen, menosprecian, dominan y estigmatizan a las mujeres y a los hombres que no se conforman a esas actitudes.

Los vestidores, los campos de juego, las salas de juntas, los talleres, el ejército y fraternidades de todos tipos proporcionan acceso a las relaciones de poder. Investigar las perspectivas de los hombres permite examinar fuentes privilegiadas de información que, aunque incompleta y falsamente universalizante, puede contribuir a la comprensión del ejercicio del poder de los hombres.

Los hombres no deberían ser los únicos en estudiar la masculinidad, pues las perspectivas de las mujeres también son necesarias para una plena comprensión de las relaciones de género. De ahí que el tercer enfoque tenga que ver con el contexto relacional del género y se tenga que retornar a la necesidad de llamar la atención hacia el poder y de identificar los patrones estructurales.

III. Poniendo las experiencias de los hombres en un contexto estructural. Los hombres y sus experiencias son obviamente importantes, pero los investigadores necesitan también concentrarse en los patrones de relaciones entre hombres y hombres, entre mujeres y mujeres y entre hombres y entre mujeres, una manera fructífera de validar tanto la diferencia como la similitud y llamar la atención tanto hacia la agencia como hacia la estructura, es identificar las condiciones bajo las cuales el género se vuelve prominente en la vida cotidiana.

Al conjuntar el análisis de los tres aspectos mencionados; puede identificarse como el género facilita o inhibe la interacción social, y a costa de quién ocurren esas interacciones. También se puede enfocar sobre conversaciones internas sobre sentimientos o conductas genéricos.

### III MASCULINIDAD Y ESCUELA

Las instituciones educativas juegan un papel activo en la formación de masculinidades. Los regímenes de género de las escuelas, característicamente refuerzan la dicotomía de género, a pesar de que algunas prácticas reducen las diferencias de género. Las prácticas masculinizadoras están reunidas en ciertos lugares: divisiones curriculares, sistemas disciplinarios y deportes.

Los alumnos son también parte activa en la construcción de las masculinidades. La cultura estudiantil usualmente enfatiza las relaciones de heterosexuales y construye jerarquías de género. Los niños adoptan la oferta del privilegio del género de diversos modos: englobando desde la protesta masculina al antisexismo.

El contexto como siempre ha cambiado. La segunda ola del feminismo ha influenciado ahora el pensamiento público por más de dos décadas, y una de sus prolongadas consecuencias ha sido el confinar las ideas tradicionales acerca del hombre y la masculinidad.

Son los niños quienes aprenden y leen más lento, quienes más probablemente abandonan la escuela, quienes son más disciplinados; quienes más probablemente estén en programas para niños con necesidades especiales.

En la escuela las niñas lo hacen mejor, los niños son quienes están en dificultades y se necesitan programas especiales para niños.

Por otra parte, contra-argumentos se han hecho donde para las niñas, el éxito en la escuela no se interpreta en igualdad posterior de la escuela, que

en el ahora los niños obtienen mas atención en la escuela que las niñas; que los programas para niños deberían fortificar privilegios no competirlos.

No obstante, los temas de educación son mucho más complejos. ¿Qué tan real es la igualdad formal que la educación provee? ¿Son las niñas beneficiadas en algunas formas y los niños en otras? ¿Qué tanto puede hacerse con generalizaciones acerca de los niños como un bloque? Si los niños están teniendo dificultades en la escuela, ¿cuales niños y cuales son las fuentes de sus problemas? ¿Qué tanto pueden las escuelas afectar la masculinidad y sus representaciones? Si las escuelas pueden afectar la masculinidad en todo, ¿a través de que tipo de programas y que clase de pedagogía se debe mejorar?

Esta claro por las respuestas de los actuales debates acerca de los niños que algunos docentes y padres ven estos temas como urgentes y prioritarios. Las escuelas están introduciendo *“programas para niños”* con o sin las orientaciones dadas de los investigadores y de quienes hacen las políticas.

Algunos de los esfuerzos resultantes son desafortunadamente poco informados por conocimiento confiable o pensamiento cuidadoso acerca de la masculinidad. Igualmente lamentable es que los investigadores no han hecho un gran esfuerzo para ayudar a las escuelas.

Es necesario introducir y aplicar el *“aquí y ahora”* para que este tiempo y esta situación cambie. Puede cambiar porque es una nueva generación científico-social en masculinidad que da un cálido y reconfortante entendimiento de los temas en educación.

### 3.1 LA NUEVA INVESTIGACIÓN EN MASCULINIDAD

En la última década del siglo XX, la investigación científica-social, nacional e internacional en masculinidad se ha esparcido dramáticamente y ha cambiado hacia nuevas direcciones.

Esta surgiendo una nueva imagen que difiere significativamente de las antañas ideas del *“rol sexual masculino”* y aún más de las concepciones de masculinidad *“natural”*.

Las principales conclusiones de esta investigación arrojan:

#### 3.1.1 Múltiples masculinidades.

Historiadores/as y antropólogos/as han mostrado que no es solo un patrón de masculinidad el que se ha encontrado en todos lados. Diversas culturas y en diferentes períodos de la historia han construido diferentes masculinidades.

Algunas culturas hacen héroes de soldados, sin interesar la violencia, como lo demuestra el último test de masculinidad; otros miran a los soldados con desdén y a pesar de la violencia como incompatibles.

Algunas culturas consideran el sexo homosexual como incompatible con la verdadera masculinidad; otros creen que no se puede ser un hombre real sin haber tenido relaciones homosexuales.

#### 3.1.2 Jerarquía y Hegemonía.

Las diversas masculinidades no se ubican lado a lado; hay relaciones definidas entre ellos. Típicamente, algunas masculinidades son más honoradas que otras. Algunas pueden ser deshonradas activamente.

La forma de masculinidad que es culturalmente dominante es un asentamiento dado es la llamada *“masculinidad hegemónica”*.

Hegemónico significa una posición de autoridad o liderazgo cultural, no de dominio total; otras formas de masculinidad persisten a lo largo del trayecto histórico.

La forma hegemónica no es necesariamente la forma más común de masculinidad. La masculinidad hegemónica es sin embargo altamente visible. Esto parece ser lo que comentaristas casuales han notado cuando ellos hablan de *“el rol masculino”*.

La masculinidad hegemónica es hegemónica no solo en relación de otras masculinidades, sino respecto del orden de género como un todo. Es una expresión de privilegio masculino que colectivamente tienen sobre la mujer.

La jerarquía de las masculinidades es una expresión de inequidad compartida es ese privilegio tomado por diferentes grupos de hombres.

### 3.1.3 Masculinidades colectivas.

Las estructuras de género de una sociedad definen patrones particulares de conducta como *“masculinos”* y otros como *“femeninos”*. En un nivel estos modelos caracterizan a individuos.

De esta manera se dice que un hombre en particular (o una mujer) es masculino o se conduce de una manera masculina. Pero estos modelos también están presentes en el nivel colectivo.

### 3.1.4 Construcción activa.

Las masculinidades no existen antes de la conducta social, tampoco como estados corporales o como masculinidades compuestas. Empero si vienen dentro o son inherentes a la existencia con la que la gente actúa.

Elas se complementan en la conducta diaria o en la vida organizativa, como una configuración de práctica social.

Investigaciones etnometodológicas han mostrado como se hace género en la vida diaria, por lo tanto en el modo como dirigimos nuestra conversación.

Las masculinidades al parecer se encuentran lejos de quedar asentadas. Desde constructores de cuerpos en los gimnasios, gerentes en las salas de juntas hasta los niños en el área de juego de la escuela primaria, todos en conjunto están trabajando muy duro para producir lo que ellos creen masculinidades apropiadas.

### 3.1.5 Las capas.

Una de las razones claves del porqué las masculinidades no han sido asentadas es que ellas no son simples patrones homogéneos.

Enfocando de cerca investigaciones en género, tanto en psicoanálisis como en etnografía, con frecuencia revelan deseos y lógicas contradictorias.

La heterosexualidad activa de un hombre podría existir como una delgada capa emocional escondiendo un deseo homosexual más profundo; la identificación de un niño con el hombre puede coexistir o forcejear con identificaciones con las mujeres; la representación pública de una masculinidad ejemplar podría cubiertamente requerir de acciones que la debiliten.



Las capas de deseos, emociones o lógica podrían no ser obvias a primera vista, sin embargo, el tema es de suma importancia para investigar tales contradicciones que son fuentes de tensión y cambios en patrones de género.

### 3.1.6 Dinámicas.

Del hecho de que diferentes masculinidades existen en diversas culturas y épocas históricas, puede deducirse que las masculinidades están sujetas a cambios. En las capas de masculinidades apreciamos unas de las fuentes de cambio y en la jerarquía de masculinidades vemos uno de los motivos.

Hablar de las “*dinámicas de la masculinidad*” es saber que las masculinidades en particular están compuestas históricamente y podrían ser descompuestas, impugnadas y reubicadas.

## 3.2 LUGAR Y LÍMITES DEL PROCESO ESCOLAR

Desde que las escuelas son rutinariamente culpadas de las dificultades sociales en cada descripción, desde el desempleo hasta el ateísmo, no es de sorprender que ellos deban ser culpados también de los problemas de los niños.

Es por esto importante registrar el hecho que no solo son las escuelas las únicas instituciones que moldean masculinidades, y podrían no ser la más importante.

El psicoanálisis ha familiarizado con la dinámica emocional de la familia como una influencia en el género y cuidadosamente ubicado en la historia de

las relaciones de género en Desarrollo y Formación del Modelo de Género de Nielsen y Rudberg.

Con todas estas fuerzas, ¿porqué poner atención a la escuela? Las discusiones de los maestros acerca de los problemas de los niños regularmente sugieren que ellos se están confrontando a intratables patrones compuestos fuera de la escuela.

Tal sentir entre los maestros es reforzado por las dos explicaciones más populares de masculinidades en décadas recientes.

1ª. Es la opinión “*sociobiológica*” que argumenta que la conducta masculina florece de la naturaleza biológica del hombre y los niños: que está codificado en los genes, como un resultado de la testosterona, y todo eso.

La diferencia corporal es, por supuesto importante en género, la cual ampliamente puede ser entendida como la estructura a través de la cual se reproducen relaciones y diferencias dibujadas dentro del proceso histórico de la sociedad humana. Decir esto no significa estar de acuerdo en que son “*bases biológicas*” para la masculinidad.

La investigación histórica y etnográfica demuestra que no hay un patrón estándar de masculinidad que la biología pudo haber producido. Revisiones cuidadosas de los argumentos sobre la testosterona muestran que no hay una manera específica de conductas determinadas por hormonas; realmente existen evidencias de que las estructuras sociales influyen la producción de hormonas.

La masculinidad no es una entidad biológica que existe antes que la sociedad, por el contrario, las masculinidades son formas o maneras en que la sociedad interpreta y emplea los cuerpos de los hombres.

2ª. Ve a la masculinidad como la internalización de un “*rol sexual masculino*”, siguiendo amplias expectativas culturales para los hombres.

La teoría del rol atribuye más importancia a la educación que la sociobiológica; pero trata a las escuelas esencialmente como el conducto para la amplia variedad de normas de sociedad y a los niños como recipientes pasivos de la socialización.

La teoría del rol es notoriamente incapaz de abordar temas de poder, o temas de la diversidad de razas y clases sociales. Aunque el lenguaje del “*rol sexual*” conserva la manera más común de hablar de género en las escuelas, es fundamentalmente inadecuado como un marco conceptual.

La escuela juega un papel importante en el moldeado de masculinidades modernas; puede ser sugerido, pero no demostrado, por la investigación dentro de las escuelas. A tenido más fuerza el ámbito social exterior a la escuela.

Desde que casi todas las discusiones de género se enfocan en las diferencias de género, se debe estar alerta desde el principio de las similitudes de género. La controversia pública sobre las diferencias de género en sucesos educativos persistentemente ignoran el grado de traslape, centrándose en diminutas diferencias entre significados e ignorando las medidas de dispersión.

Las escuelas podrían tener un efecto de género sin producir diferencias de género. La escuela tiene un efecto de género, ejemplo de ello es cuando cambian las relaciones de género tanto como para producir más similitud.

### 3.3 LAS ESCUELAS COMO AGENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES

#### 3.3.1 LOS REGÍMENES DE GÉNERO DE LA ESCUELA

Una clave importante para entender el género en las escuelas es “*pensar institucionalmente*” como lo señalan Hansot y Tyack. Mientras que su investigación centrada en gran medida por la historia de la segregación escolar, el punto también aplica a la escuela individual.

Los regímenes de género difieren entre las escuelas, a pesar de los límites marcados por la amplia cultura y la represión del sistema local de educación. El trabajo teórico en género permite sortear los diferentes componentes del régimen de género de una escuela. Cuatro tipos de relaciones están inmersas.

##### I. Relaciones de poder.

Esto incluye la supervisión y autoridad entre los maestros y los patrones de dominación, hostigamiento y control sobre las fuentes entre alumnos.

Un patrón importante y familiar es la asociación de la masculinidad con autoridad y la concentración de hombres en posiciones de supervisión en el sistema escolar. Entre alumnos, las relaciones de poder pueden ser igualmente visibles.

##### II. División del trabajo.

Esto incluye la especialización del trabajo entre maestros, tales como concentraciones de mujeres en ciencia doméstica, lenguaje y enseñanza de literatura, y de hombres en ciencias, matemáticas y artes industriales.

Aplicando también la especialización informal entre alumnos, desde las clases de primaria donde un maestro pregunta por un *“niño muy fuerte”* para ayudar a mover un mueble hasta las preferencias de género al elegir en educación vocacional en secundaria y preparatoria.

### III. Patrones de emoción.

Lo que el sociólogo Hochschild ha denominado *“reglas de sentimientos”* para trabajos pueden encontrarse en la enseñanza, frecuentemente asociada con roles específicos en una escuela: el rudo director, la maestra de drama, y así sucesivamente.

Entre las *“reglas de sentimientos”* más importantes en las escuelas, están las relativas a la sexualidad.

### IV. Simbolización.

Las escuelas importan la simbolización de género de una cultura más amplia, pero ellos tienen sus propios sistemas de símbolos también: uniformes, códigos de lenguajes formales e informales y otros.

Una particularmente importante estructura simbólica en educación es la generalización del conocimiento, la definición de ciertas áreas del currículum como masculinas y otras como femeninas.

A través de estas estructuras interseccionadas de relaciones, las escuelas crean definiciones institucionales de la masculinidad. Tales definiciones son impersonales, ellas existen como factores sociales.

Los alumnos participan de esas masculinidades simplemente al entrar a la escuela y vivir bajo sus estructuras. Los términos en los que ellos participan

de cualquier manera son negociables, mientras se ajusten a los patrones, se revelen contra ellos o traten de modificarlos.

### 3.4 PRÁCTICAS MASCULINIZADORAS

No hay ningún misterio acerca de porque algunas escuelas crean masculinidades: las escuelas lo realizan mecánicamente. Las escuelas definen y refuerzan la masculinidad entre sus estudiantes bajo formas muy convencionales de vestir, disciplina, competición académica.

De alguna forma los patrones educacionales hacen más fácil el marcar una diferencia estos es, establecer oposiciones simbólicas entre niños y niñas. Los uniformes escolares son convenciones en el vestido, baños separados, prácticas tales como formarse en líneas separadas hombres y mujeres, o de crear competiciones en el salón de clases de niños contra niñas, todo esto ayuda a lo mismo.

Las características mas generalizadas de los regímenes de género en las escuelas coeducacionales también contienen una particular definición de la masculinidad. ¿Esto se convierte en una positiva práctica masculinizadora? Estudios de áreas particulares del trabajo en escuelas señalan que así es.

Un caso a propósito es el trato que se le proporciona en las escuelas a la sexualidad. Las clases de educación sexual generalmente enseñan una irreflexiva interpretación heterosexual de los deseos de los alumnos en lo que la sexualidad masculina está definida por un futuro de matrimonio y paternidad.

Las escuelas coeducacionales, entonces, operan típicamente con una informal pero poderosa ideología de las diferencias de género y de hecho pone presión a que los niños se adapten a ella.

En algunas áreas del régimen de género escolar la presión se acerca al tipo de regímenes discutidos anteriormente y una regular formación de la masculinidad puede ser observada (donde continúa pesando más la práctica cotidiana que algunas orientaciones en materia de diversidad).

### 3.5 MASCULINIDAD CONFLICTIVA

Materias de los niños: El primer conflicto aparece en la división genérica de simbolización y actividad. La mayoría de los currículos académicos son comunes para niños y niñas, mientras que ciertamente implican mensajes de género poco explícitos y sutiles.

Disciplina: Está ligado con las relaciones de poder. El control adulto en las escuelas está reforzando por un sistema de disciplina que de alguna manera se transforma en un enfoque hacia la formación de la masculinidad.

Deportes: Es una combinación de poder, simbolización y emoción particularmente potente. Aquí las escuelas están usando la clave del consumo social para definir la masculinidad hegemónica.

### 3.6 SELECCIÓN Y DIFERENCIACIÓN

Las prácticas de masculinización de materias de muchachos, disciplina y deportes tienden a producir directamente un tipo específico de masculinidades. Pero esta no es la única manera en la que la masculinidad es producida en las escuelas.

Algunos aspectos del funcionamiento de las escuelas moldean la masculinidad indirectamente y pueden tener el efecto no de producir una masculinidad sino de enfatizar diferencias de masculinidades. El caso más vital indudablemente es la selección educacional.

El competitivo currículum académico combinado con los criterios de admisión es un poderoso mecanismo social que define algunos estudiantes como exitosos y a otros como fracasados, a lo largo de todas las clases sociales. Hay algunas fuertes reacciones entre los alumnos a esta compulsiva selección que las dimensiones de género han sido visibles desde las primeras etnografías escolares.

Como Hargreaves (1979), apunta “diferenciar se convierte en una práctica masculinizante, pero es una práctica que produce masculinidades plurales, en un estructurado orden de género entre los niños, no hay un solo patrón de masculinidad”.

### 3.7 LOS ALUMNOS COMO AGENTES Y LA ESCUELA COMO CLASIFICADORA

#### 3.7.1 *CULTURA DE PARES*

Uno de los aspectos más importantes de la escuela como un clasificador social es su vida informal referenciada en grupos de pares. Los pares tienen su propio orden de género, distinto y no ordenado. Hay turbulencia e incertidumbre mientras que los más jóvenes intentan definir sus propias identidades y sexualidades.



Mientras se acerca la adolescencia la interacción entre niños y niñas tiende a ser erotizada, al coquetear. El patrón de “*romance heterosexual*” en las relaciones de género persiste hasta la preparatoria donde todavía domina la vida del estudiante. Como el estudio de (Holland,1990) lo refiere.

La cultura de pares está actualmente ligada con la comunicación masiva. La cultura de masas genera imágenes e interpretaciones de la masculinidad que fluyen caóticamente en la vida escolar y son reelaboradas por los estudiantes a través de las conversaciones diarias, las tensiones étnicas, las aventuras sexuales, etc.

La dimensión colectiva de la masculinidad está clara. Los grupos de pares, y no los individuos, son los precursores de las definiciones de género.

Esta es presumiblemente la explicación para una observación familiar de padres y maestros, los niños que crean dificultades en un grupo por agresión, acoso sexual es un desenvolvimiento de exageración masculina y pueden ser detenidos en el propio individuo (es mejor resolverlo y solucionarlo con él individualmente que en grupo).

### 3.7.2 HABLANDO DE LA OFERTA

Como ya se ha señalado, las masculinidades y feminidades son activamente construidas no simplemente recibidas. La sociedad, la escuela, los grupos de pares les hacen a los niños una oferta de un lugar en el orden genérico. Los niños determinan como asumen ese lugar.

Hablar de la oferta es una clave para comprender problemas disciplinarios en las escuelas y en los niños, relacionados con la violencia y el acoso sexual.

Los grupos de niños inciden en estas prácticas no porque sean dirigidos por sus hormonas, sino en orden de defender su prestigio, marcar diferencias y obtener placer, como es señalado por el investigador criminólogo, romper las reglas vienen a ser central en la creación de la masculinidad cuando los niños les faltan otros recursos para obtener tales fines.

De cualquier manera la construcción activa de la masculinidad no forzosamente tiene que resultar en un conflicto con la escuela. Existen formas de la masculinidad mucho más compatibles con los programas educacionales escolares y con las necesidades de disciplina.

La creación de la masculinidad en las escuelas, entonces; está muy lejos de ser un simple aprendizaje de normas sugeridas por la socialización de roles sexuales. Este es un proceso con múltiples formas moldeado por la clase social y el origen étnico, produciendo diferentes resultados.

El proceso envuelve complejos encuentros entre los niños que están creciendo, en grupos así como individualmente en una poderosa pero fragmentada y cambiante institución.

En algunas áreas de la vida escolar las prácticas masculinizantes son conspicuas y evidentes, en tanto que otras áreas poco evidentes. Algunos efectos masculinizadores son intencionales y otras son involuntarias y hay otras que no se desean pero se repiten sin querer.

Dos implicaciones son muy precisas. 1.- Hay una necesidad para la educación en pensar en esta situación. 2.- Hay muchas posibilidades para el trabajo educativo.

## IV ANÁLISIS DE LA MASCULINIDAD EN EL PATIO DE RECREO

### ESCENARIO

Éste trabajo ha sido muy útil para mi y las personas que se implicaron en el proyecto de investigación. Ha contribuido constantemente a la reflexión personal y colectiva, y en ocasiones, ha servido para la toma de decisiones y la práctica.

El trabajo realizado me ha permitido poner en práctica un enfoque de investigación atractivo, a la vez que productivo. Ante todo ha supuesto para mí una investigación de la que he podido realizar importantes aprendizajes.

La escuela primaria. “20 de Noviembre” turno: matutino, zona escolar 10, Departamento Regional de Educación Básica Nezahualcoyotl situada en la colonia Revolución, municipio: Chicoloapan de Juárez.

La institución escolar se ubica en una colonia urbana, que cuenta con los servicios básicos, la infraestructura escolar es de tabique y concreto, además de encontrarse rodeada cuadrangularmente por su barda extensional.

La planta docente se conforma por 16 profesores/as, subdirectora y director escolar, 3 conserjes y con una población escolar de 550 alumno/s.

El periodo en el que se realizó la investigación fue en el mes de marzo de 2004, con observaciones de 30 minutos cada tercer día en el patio de recreo, cabe señalar que los registros anecdóticos fueron rescatados en este horario y con la posibilidad de que fueron extendidos en periodo debido a la laboriosidad de obtención del mismo registro.

La investigación se llevo a cabo en el turno: matutino con alumnos de 1º a 6º grado.

El contacto con niños de esta zona escolar 10, me hizo reconocer una serie de diferencias y contradicciones entre visiones del mundo presentadas y las experiencias vividas por los alumnos.

Esa chispa, esa duda que surge conocer que hay detrás de la presencia e interacción de estos, hizo seguirlos por donde acostumbraban estar, con los compañeros que platicaban y convivían, y a los lugares por donde solían desplazarse: desde el contacto cercano a sus salones, el perímetro escolar, la cooperativa escolar, las escaleras, el centro del patio escolar.

La realización de observaciones a través de sus registros anecdóticos (discurso, contexto y codificación), permitió descubrir una realidad innegable: muchos de los niños son atravesados por la naturaleza de la masculinidad (conceptualizada y percibida a través de cuestiones sociales), y las identidades y prácticas de los varones.

El género es construido dentro de contextos institucionales y culturales que producen múltiples formas de masculinidad.

Normalmente una forma es hegemónica sobre otras. Las escuelas juegan un activo papel en la formación de masculinidades. Los regímenes de género de las escuelas, típicamente refuerzan la dicotomía de género.

Las prácticas masculinizadoras están concentradas en ciertos lugares: divisiones curriculares, sistemas disciplinarios, deportes y como lo es en este caso; en el patio de recreo. Los alumnos son también parte activa en la construcción de las masculinidades.

El objetivo del trabajo con niños incluye proporcionarles el conocimiento, mejoramiento de sus relaciones para con ello alcanzar la justicia de igualdad y equidad.

En años recientes las controversias acerca de los niños y la educación han crecido en un número considerable de países. Esta no es la primera vez que estos temas han sido ventilados. El contexto como siempre ha cambiado.

Quejas similares son escuchadas en educación. La discriminación contra las niñas ha terminado, según se dice. Sin embargo, los temas de educación son mucho más complejos. ¿Qué tan real es la igualdad formal que la educación provee? ¿Son las niñas beneficiadas en algunas formas y los niños en otras? ¿Qué tanto podemos hacer generalizaciones acerca de los niños como un bloque? ¿Qué tanto pueden las escuelas afectar la masculinidad y sus representaciones? Si las escuelas pueden afectar la masculinidad en todo, ¿a través de qué se debe y puede mejorar?

En los últimos 10 años, la investigación científica-social internacional en masculinidad se ha expandido dramáticamente y ha cambiado hacia nuevas direcciones. Esta emergiendo una nueva imagen que difiere significativamente de las viejas ideas del “rol sexual masculino” y aún más de las concepciones de masculinidad natural.

El significado de masculinidad es igualmente importante puede ser encontrada o al interior de un asentamiento cultural. Dentro de un grupo de iguales o de pares parecen tener diferentes maneras de hacer masculinidad.

Para ilustrar el apartado anterior; cuando un grupo de 5 a 8 niños se llegan a conformar, y de acuerdo a su edad y grado van reuniéndose. También hacen

un círculo o semicírculo primeramente y de acuerdo al número de niños es como comienzan a jugar. O cuando con otros grupos se fusionan porque el juego ya lo concluyeron y necesitan de otros competidores y/o participantes.

Existe también una versión de masculinidad organizada alrededor de lo dominante.

La forma de masculinidades que es culturalmente dominante en un asentamiento dado es la llamada masculinidad hegemónica. Hegemónico significa una posición de autoridad o liderazgo cultural, no de dominio total; otras formas de masculinidad persisten a lo largo. La forma hegemónica no es necesariamente la forma más común de masculinidad.

Tal es el caso representativo en escuelas de grupos de pares, donde por lógica un número pequeño de niños altamente influyentes son admirados por algunos otros quienes no pueden reproducir sus actuaciones y/o rendimientos.

La masculinidad hegemónica es sin embargo altamente visible como se puede apreciar en las observaciones realizadas. Esto parece ser lo que comentaristas casuales han notado cuando ellos hablan de el rol masculino.

La masculinidad es hegemónica no sólo en relación de otras masculinidades, sino respecto del orden de género como un todo. Es una expresión de privilegio masculino que colectivamente tienen sobre las niñas. La jerarquía de las masculinidades es una expresión real y finalmente de inequidad compartida en ese privilegio tomado por diferentes grupos de niños y futuros hombres.

Debido que involucran reglas que ellas mismas solicitan para realizan los juegos como en el cuadro. Donde a través de un guiño de ojo por parte de algún niño y la pregunta: “quieres jugar” le es permitido con ello participar.

Las estructuras de género de una sociedad definen patrones particulares de conducta como masculinos y otros como femeninos. En un nivel estos patrones caracterizan a individuos. De esta manera decimos que un niño u hombre en particular (o niña o mujer) es masculino o se conduce de una manera masculina. Pero estos patrones también existen en el nivel colectivo.

Las masculinidades son definidas y sostenidas colectivamente en instituciones tales como en las escuelas; en el lugar de esparcimiento, tal como lo muestra el registro anecdótico. La masculinidad también existe impersonalmente en la cultura.

Las masculinidades no existen antes de la conducta social, tampoco como estados corporales o como personalidades compuestas. Pero si vienen dentro o son inherentes a la existencia con la que la gente actúa. Ellas se complementan en la conducta diaria o en la vida organizativa, como una configuración de práctica social.

Una de las razones claves del porque las masculinidades no han sido asentadas es que ellas no son simples patrones homogéneos.

Las capas de deseos, emociones o lógica podrían no ser obvias a primera vista, pero el tema es importante para investigar porque tales contradicciones son fuentes de tensión y cambios de patrones de género.

Del hecho de que diferentes masculinidades existen en diversas culturas y épocas históricas, puede deducirse que las masculinidades están sujetas a

cambios. En las capas de masculinidades se aprecia una de las fuentes de cambio y en la jerarquía de masculinidades vemos uno de los motivos.

Hablar de las dinámicas de la masculinidad es saber que las masculinidades en particular están compuestas históricamente y podrían también ser descompuestas, impugnadas y reubicadas. Hay una activa política de género en la vida diaria.

Es por esto sumamente importante registrar el hecho que no solo son las escuelas las únicas instituciones que moldean masculinidades, y podrían no ser la más importante.

Las discusiones de lo/as maestro/as acerca de los problemas de los niños frecuentemente sugieren que ellos se están confrontando intratables patrones compuestos fuera de la escuela. Ciertamente los niños traen a la escuela concepciones de masculinidad constituidas desde fuera.

La masculinidad no es una entidad biológica que existe antes que la sociedad, muy por el contrario; las masculinidades son formas o maneras en que nuestra sociedad interpreta y emplea los cuerpos de los hombres.

La interpretación popular de masculinidad ve a la misma masculinidad como la internalización de un rol sexual masculino, siguiendo amplias expectativas culturales para los niños y para los hombres. La teoría del rol atribuye más importancia a la educación que la sociobiológica; pero trata a las escuelas esencialmente como el conducto para la amplia variedad de normas de sociedad y a los niños como recipientes pasivos de la socialización.

Este acercamiento abre líneas de indagación innovadoras que sean de utilidad para los interesado/as en este tema y proporciona un entendimiento



de los detalles de la vida escolar en el patio de recreo, tales como ver a los niños usando convencionalismos reproduciendo el control, y con ello produciendo múltiples masculinidades.

Que la escuela juega un papel importante en el moldeado de masculinidades modernas puede ser sugerido, pero hasta ahora no tan demostrado, por la escasa investigación dentro de las escuelas y más aún; en el patio de recreo.

El esfuerzo de estas observaciones representa un intento, dentro de esta tradición, por descubrir como las escuelas en sus patios de recreo pueden explorarse las prácticas y estructuras de los que se vale la escuela para formar masculinidades entre sus estudiantes.

Las escuelas podrían tener un efecto de género sin producir diferencias de género. La escuela en su patio de recreo tiene un efecto de género.

Los patrones de dominación, hostigamiento y el control sobre las fuentes entre alumnos serían un patrón importante y familiar en la asociación de la masculinidad con autoridad y la concentración de los niños.

Entre ellos, las relaciones de poder pueden ser igualmente visibles; cuando compiten a través del juego por quitarle al participante sus fichas, como en el caso de los “tazos”.

A través de estas estructuras interseccionadas de relaciones, las escuelas en sus patios de recreo crean definiciones institucionales de la masculinidad. Los alumnos participan de esas masculinidades simplemente al entrar a la escuela y vivir bajo sus estructuras. Los términos en los que ellos participan de cualquier manera son negociables, mientras se ajusten a los patrones, se revelen contra ellos o traten de modificarlos.

No hay ningún misterio acerca de porque algunas escuelas crean masculinidades: las escuelas lo realizan mecánicamente. Las escuelas definen y refuerzan la masculinidad entre sus estudiantes bajo formas muy convencionales de vestir, disciplina, competición en los juegos de equipos, parejas en el recreo y segregación de género entre ello/as y lo/as otro/as.

Estos regímenes de género muestran el potencial de la escuela en el patio de recreo como un hacedor de la masculinidad, pero en estos casos son difícilmente la norma en la educación pública contemporánea. La educación ha cambiado mucho la agenda de masculinización ¿pero ésta habrá realmente sido eliminada?

La disciplina esta ligada con las relaciones de poder. Cuando la hegemonía en la escuela esta segura, los niños pueden aprender a manejar un poder disciplinario por ellos mismos como parte de su formación masculina.

En una combinación de poder, simbolización y emoción particularmente potente. Las escuelas están usando la clave del consumo social para definir la masculinidad hegemónica.

El juego directamente define un patrón de agresividad y dominación como las formas más admiradas de la masculinidad e indirectamente margina otros patrones que no son la dominación y agresividad.

Las prácticas de masculinización en los juegos del patio del recreo tienden a producir directamente un tipo específico de masculinidad. Pero esta no es la única manera en que la masculinidad es producida en las escuelas.

Diferenciar se convierte en una práctica masculinizante, pero es una práctica que produce masculinidades plurales, es un estructurado orden de género entre los niños, no hay un solo patrón de masculinidad.

Uno de los aspectos más importantes de la escuela como clasificadora social es su vida informal basada en grupos de pares. Los pares tienen su propio orden de género; distintos y no ordenados.

La cultura de pares está actualmente ligada con la comunicación masiva. La cultura de masas genera imágenes e interpretaciones de la masculinidad que fluyen caóticamente en la vida escolar y son reelaboradas por los estudiantes a través de las conversaciones diarias como aparece en los registros de observación.

Los grupos de pares y no los individuos, son los creadores de las definiciones de género. Las masculinidades son activamente construidas no simplemente recibidas. La sociedad, la escuela y los grupos de pares les hacen a los niños una oferta en el orden genérico. Los niños determinan como asumen ese lugar.

Hablar de la oferta es una clave para entender problemas disciplinarios en las escuelas y más en el patio de recreo y en los niños principalmente. Los grupos de niños caen en estas prácticas no porque sean dirigidos por sus hormonas, sino en orden de defender su prestigio y marcar diferencias.

De cualquier manera la construcción activa de la masculinidad no forzosamente tiene que resultar en un conflicto con la escuela.

La creación de la masculinidad en el patio de la escuela, entonces; está muy lejos de ser un simple aprendizaje de normas sugeridas por la socialización de roles sexuales. Este es un proceso con múltiples formas.

El proceso envuelve complejos encuentros entre los niños que están siendo, en grupos así como individualmente en una poderosa pero dividida y cambiante institución. Algunos efectos masculinizadores son intencionales y otros son involuntarios y hay otras que no se desean pero se repiten sin querer.

## **CJE - CONTROL DE JUEGO DEMARCANDO EL LÍMITE DE LOS ESPACIOS COMO RÉGIMEN DE GÉNERO**

El régimen de género entendido como la demarcación de los límites de espacios. Una clave importante para entender el género en las escuelas y más en el patio de recreo es cuando se conjugan colectivamente, el punto también aplica a la convivencia individual. La totalidad de estos arreglos es un régimen de género escolar. Los regímenes de género difieren entre los grupos del patio de recreo, a pesar de los límites marcados por la cultura y la represión de los mismos grupos. Describiendo: los juegos son ocupados por niños de 5° y 6° donde demuestran por ejemplo la fuerza física, dominio y poder al no permitirles usar gran parte de los juegos de piso (cuadro, stop o avión) a los niños de 1° a 4° grado.

## **CJNOS – EL CONTROL DEL JUEGO DE NIÑOS: LA MASCULINIDAD DEFINIDA Y SOSTENIDA COLECTIVAMENTE EN PARES O EN GRUPOS**

Cuando la masculinidad puede ser definida y sostenida colectivamente en pares o en grupos. En un nivel estos patrones caracterizan a los individuos. De esta manera refiere Connell (1987), “que un hombre en particular es masculino o se conduce de manera masculina”. Pero estos patrones también existen en el nivel colectivo. La cultura de pares esta ligada con la comunicación masiva. Genera imágenes e interpretaciones de la masculinidad que fluye caóticamente en el patio escolar y son reelaboradas por los estudiantes de 1° a 6° a través de las conversaciones diarias. Explicando la situación, en grupos de 5 a 8 niños se llegan a concentrar, y de acuerdo a su edad y grado van integrando. Al hacer un círculo o semicírculo primeramente y en función al número de niños es como comienzan a jugar. Otros grupos se fusionan porque el juego de tazos ya lo concluyeron y necesitan de otros competidores o participantes. También alumnos ganadores van integrándose y ubicándose con otras parejas o grupos de jugadores. De igual manera, cuando varios grupos se van conformando durante el transcurso del recreo; existen secciones de la escuela (perímetro escolar) donde prácticamente se concentran en grupitos o parejas de juego. Existen también grupos que se ubican cerca de más niños, algunos de ellos entablando plática y otros permaneciendo cerrados a la misma sin necesidad de establecer diálogo. Las pretensiones de los niños pueden ser echadas abajo cuando una niña ruda o un grupo de niñas los detienen. Tal como fue el caso de la niña participante con un grupo de niños jugando con tazos.

## **DPJAS - EXPRESIÓN DE PRIVILEGIO MASCULINO QUE COLECTIVAMENTE TIENEN SOBRE LAS NIÑAS COMO DECISIÓN DE PARTICIPACIÓN**

Las decisiones de participación del juego de niñas, cuando la expresión de privilegio masculino que colectivamente tienen sobre las niñas siendo entonces la jerarquía de las masculinidades: *una expresión de inequidad compartida en ese privilegio tomado por diferentes grupos de hombres y en este caso de niños*. Romper las reglas viene a ser central en la creación de la masculinidad cuando los niños les faltan otros recursos para obtener tales fines. Esta participación en los juegos tienen reglas establecidas y respuestas únicas en contraste de los niños en sus juegos definidos como masculinos vienen a contraponer el involucrar reglas que ellas mismas solicitan para ejecutar juegos como en el cuadro. Delimitando la función en el juego del cuadro donde los niños de 5° y 6° realizan y practican este sin la necesidad de complicarse con el uso y función de las reglas, sin embargo; la tensión hacia este juego no es del todo a reglas sino al deseo de intercambiar el lugar con el amigo o compañero; sin dejar de estar presentes la permanencia de las niñas, aunque ellas desean introducir reglas que ellas mismas solicitan para llevar a cabo este juego, diciendo una: *“queremos jugar con ustedes, pero vamos a jugar bien todos, porque así como lo están haciendo no esta siendo del todo correcto”*, respondiendo enseguida un niño: *“ahhh, ya van a empezar con su orden, saben que, mejor no, estamos nosotros jugando bien, no las necesitamos con sus reglas y su compañía”*. También a través con un guiño de ojo y la pregunta con otro grupo de amigos hacia una niña jugadora: *¿quieres jugar?* pueden integrarse al grupo y participar con ello. Cuando saben desempeñarse en algún juego, tal como el de los tazos, trayendo su costalito con tazos, solicitando ella participar con ellos. Cubren también como requisito una observación hacia el interior del grupo participante, mientras que los niños disimulan la atención de ellos hacia ella.

## **FF - LA FUERZA FÍSICA COMO COMBINACIÓN DE PODER, SIMBOLIZACIÓN Y EMOCION PARTICULARMENTE POTENCIAL**

Un patrón importante y familiar es la asociación de la masculinidad con autoridad y la concentración de niños en posición de supervisión en el patio escolar. Entre alumnos, las relaciones de poder pueden ser igualmente visibles. Las observaciones realizadas en el patio escolar durante la hora de recreo muestran, como era crucial el control sobre el área de juego para juegos informales tales como los de piso (cuadro, stop, avión), para mantener la hegemonía de una masculinidad física, agresiva en la vida de estos grupos escolares y más en el patio de recreo. Las escuelas importan la simbolización de género de una cultura más amplia, pero ellos tienen sus propios sistemas simbólicos también: uniformes (uniformidad entre ellos), códigos de lenguaje formales e informales y otros. Los alumnos participan de esas masculinidades simplemente al entrar al grupo conformado y convivir bajo su dinámica. Los términos a participar de cualquier manera son negociables, mientras se ajusten a los patrones, se revelen contra ellos o traten de modificarlos. Las reglas de sentimientos pueden encontrarse en el patio de recreo, frecuentemente cuando se asocian con roles específicos al interior del espacio recreativo: el rudo alumno, el alumno permisivo, así sucesivamente. La rudeza que demuestran al momento de defender lo que consideran suyo cuando se pelean con otro niño, por haberle quitado cierto objeto. El lanzamiento en el juego del taza, al momento de tirar lo hacen de manera tosca o brusca, demostrando con ello su fuerza. Los varones de 5° y 6° ejecutan el juego del stop demostrando fuerza, poder, control, reto, soberbia, sobre las niñas. Alumnos de 3° o 4° juegan a corretearse, perseguirse, atraparse con mayor reacción y emotividad. Los niños de 2° grado juegan con soldaditos, hacen uso por momentos de agresividad, fuerza, poder, disciplina o rigidez; o en el juego de los tazos por ejemplo; aunque en menor magnitud, en atención y destreza juegan por el hecho de jugar y ganarle a sus oponentes; siendo la intención: poseer la mayor



cantidad de tazos. También ayudan a cargar, mover, empujar, traer y llevar ciertos objetos (actividades en casa) o ayuda a cargar el mandado a su mamá en el mercado. Y en el patio cuando se empujan unos a otros demostrando en cierta forma su fuerza física en mayor o menor grado (y como una forma también de pertenecer al grupo y ser aceptado). Iniciado el juego van lanzando su tazo, y en la mayoría de los niños al momento de tirar el tazo lo hacen de manera tosca o brusca, demostrando con ello su fuerza.

## **PCC - PODER DE CONTROL DE LA COOPERATIVA COMO PATRONES DE DOMINACIÓN, HOSTIGAMIENTO Y CONTROL SOBRE LO/AS DEMÁS ALUMNO/AS**

Los patrones de dominación, hostigamiento y control sobre lo/as demás alumno/as de los niños mayores pueden diferenciarse cuando los alumnos mantienen el mayor dominio en la cooperativa escolar a través del correr hacia esta, hablan fuerte y en su caso hasta la insistencia al no ser atendidos primera y prontamente; tienden a empujarse y aventarse. Otros se dirigen a la cooperativa a comprar nuevamente en ese papel de poder y exigencia al ingresar a este lugar, resaltan su presencia hablando fuerte o insistiendo en la compra a realizar. Ingresan también prontamente a comprar al interior de la misma cooperativa, solicitando con prontitud la entrega de su alimento, principalmente alumnos mayores en edad y grandes por su tamaño (como una forma de llamar la atención tanto de las personas que atienden la cooperativa como del resto de los alumnos que se encuentran dentro del inmueble). Varios alumnos son atendidos con mayor atención y rapidez a la exigencia, presión, insistencia, constancia en el solicitado de sus alimentos sin considerar en esta ocasión el grado, edad, complexión, aunque también es necesario subrayar que es a los grandes y fuertes quienes se les atienden con mayor prontitud.

## **RPD - LA RELACIÓN DE PODER, DOMINACIÓN Y CONTROL COMO UNA DE LAS FORMAS MÁS EJERCIDAS DE LA MASCULINIDAD DESDE UNA POSICIÓN DE AUTORIDAD O LIDERAZGO CULTURAL, NO DE DOMINIO TOTAL**

La relación de poder y dominación, entendida como una de las formas más ejercidas de la masculinidad desde una posición de autoridad o liderazgo cultural, más no como de un dominio total, cuando compiten por quitarle al participante sus fichas. El juego directamente define un patrón de agresividad y dominación como las formas más admiradas de la masculinidad e indirectamente margina otros patrones que no son la dominación y la agresividad. Los niños pueden llegar a ser figuras importantes en los grupos del patio de la escuela, donde se puede centrar en una masculinidad convencional que no solo es dominante, sino neutralizada al asumirse como natural y positiva, parte de lo esperado y de la incuestionable naturaleza de las cosas. Situación tal como cuando alumnos ganadores van integrándose y ubicándose con otras parejas o grupos de jugadores, sin que exista hacia ellos, rechazo alguno. Hacia el grupo de jugadores de fichas, existen observadores, algunos permisivos y otros ya decididos también a interactuar, deseando competir con el que va ganando, o con el que va perdiendo. Existen niñas observadoras en otros grupos o equipos de juego, permaneciendo por un lado curiosas hacia el como se lleva a cabo el juego y por el otro lado, a la expectativa de quien va ganando o ganará. Observando con detenimiento la forma de jugar.

## V CONCLUSIONES

¿Qué es el patio de juegos: el espacio de recreo de niños o un tiempo escolar educativo? ¿Un espacio donde se proyectan relaciones sociales sexistas? ¿Existe una masculinidad “única”? ¿Cuál es el desarrollo contemporáneo de las masculinidades a través de las historias de vida de los varones? Estas y otras preguntas se estudiaron en la presente investigación.

Nos descubren una mirada diferente del patio de recreo, de los juegos y de las actitudes de los niños, así como del poder desigual entre el género en un tiempo y un espacio escolar que normalmente no merece la atención del profesorado.

Las escuelas son un espacio muy enriquecedor para estudiar la reproducción de las masculinidades, y aunque la mayoría de la gente que hace investigación sobre la masculinidad esté en el área educativa, es sorprendente que se haya discutido tan poco sobre el papel de la educación en la transformación de la masculinidad.

Lo que se conoce sobre las relaciones de género en las escuelas nos sugieren que hacerlo será muy difícil más no imposible dando la reflexión en torno al tema de la equidad de género y más si es en el patio escolar.

La sensibilización del profesorado y del alumnado permitirá conocer las dimensiones del problema y sus características pero no ofrece por sí misma las soluciones a los problemas identificados.

El conocimiento en profundidad sobre las causas que generan la desigualdad en un ámbito específico reduce la probabilidad de error en el momento del

cambio y dota de mayor eficacia de transformación a las propuestas de cambio.

La aproximación al cambio es un proceso de constante dialéctica entre lo que se constata empírica, ideológica y la tradición institucional y la inseguridad de transformar radicalmente determinados aspectos de la vida escolar.

La profundización en un ámbito posibilita la comprensión de la multicausalidad que genera las situaciones de desigualdad y la interpretación de la interrelación entre los factores explicativos del sexismo.

El patio de juegos es por excelencia un espacio y un tiempo del alumnado, estos disponen, dentro de unos límites, de libertad de juegos y movimientos, proyectándose así relaciones interpersonales entre ello/as.

En el movimiento físico y en el juego cotidiano se reproducen roles sexuales, relaciones de poder, actitudes que refuerzan la definición de las masculinidades.

En el patio de juegos existe desigualdad sexual porque ni los recursos ni el espacio se distribuyen equitativamente entre niños y niñas, pero también porque los tipos de juegos que desarrollan unos y otras tienen una clara marca de género e incorporan valores y actitudes diferentes que refuerzan la clasificación jerárquica entre el mundo masculino y el femenino; donde los varones tienen la jerarquía mayor en el patio de la escuela no solo por los espacios ocupados sino también por los patrones y roles que representan. Por ende es necesario plantear la transformación de la desigualdad sexual visible y latente en el juego, en las actividades y en el acceso a los recursos en el patio.

La investigación de la ciencia social sobre la masculinidad es un recurso esencial que permite discutir un amplio rango de situaciones y proporcionar modelos para explorar las realidades locales.

## VI CODIFICACIONES

**CJE - CONTROL DE JUEGO DEMARCANDO EL LIMITE DE LOS ESPACIOS COMO RÉGIMEN DE GÉNERO**

**CJO - EL CONTROL DEL JUEGO DE NIÑOS: LA MASCULINIDAD DEFINIDA Y SOSTENIDA COLECTIVAMENTE EN PARES O EN GRUPOS**

**DPJAS - EXPRESIÓN DE PRIVILEGIO MASCULINO QUE COLECTIVAMENTE TIENEN SOBRE LAS NIÑAS COMO DECISIÓN DE PARTICIPACIÓN**

**FF - LA FUERZA FÍSICA COMO COMBINACIÓN DE PODER, SIMBOLIZACIÓN Y EMOCION PARTICULARMENTE POTENCIAL**

**PCC - PODER DE CONTROL DE LA COOPERATIVA COMO PATRONES DE DOMINACIÓN, HOSTIGAMIENTO Y CONTROL SOBRE LO/AS DEMÁS ALUMNO/AS**

**RPD - LA RELACIÓN DE PODER, DOMINACIÓN Y CONTROL COMO UNA DE LAS FORMAS MÁS EJERCIDAS DE LA MASCULINIDAD DESDE UNA POSICIÓN DE AUTORIDAD O LIDERAZGO CULTURAL, NO DE DOMINIO TOTAL**

## BIBLIOGRAFIA

CONNELL, R. Política, género y poder. Cambridge, 1987.

HARGREAVES, D. Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid. Narcea, 1979.

HOCHSCHILD, A. El segundo cambio. California, 1989.

KAUFMAN, M. El poder en la vida del hombre. Toronto, 1994.

LARA, M. Estereotipos de género y toma de decisiones en mujeres marginadas. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 1990.

MESSNER, M. Estudiando la masculinidad de los hombres. Revista de sociología del deporte. 1990.

ORTNER, S. El significado de la sexualidad. Cambridge, 1981.

SMITH, D. Experiencia de las mujeres desde la sociología. Teoría sociológica, 1992.



ANEXO

## REGISTROS ANECDÓTICOS

**INSTITUCIÓN:** PRIMARIA "20 DE NOVIEMBRE"

**LUGAR:** PATIO DE LA ESCUELA

**FECHA:** 18 MARZO 2004

**HORARIO:** 11:00 A 11:30

ACONTECIMIENTOS	CONTEXTO	CODIFICACION
<p>Hoy han salido inicialmente los primeros grados; ya que regularmente son los grupos de 3° a 6° quienes salen primero. Varios niños y niñas de primero se dirigen hacia la cooperativa, destacándose que son los varones quienes corren cuando van a realizar sus compras (torta, frituras, agua, quesadillas, tacos) hablando fuerte, insistiendo al no ser atendidos primera y prontamente, empujándose unos a otros y demostrando en cierta forma su fuerza física en mayor o menor grado, desesperándose. Mientras que las niñas permanecen al margen, retirándose momentáneamente al existir empujones y permaneciendo calmadas, a la expectativa cuando gritan o hablan fuerte sus compañeros o amigos. Otros niños se dirigen a comprar sus congeladas, helados, paletas, destacando la presencia en su mayoría de varones, y disputándose también el ser atendidos primeramente, donde posterior a ello compran las niñas con más calma y tranquilidad, sin necesidad de haber pasado por empujones o enojos por parte de los</p>	<p>El espacio físico de la cooperativa escolar es con una dimensión de 4 m por 4 m. En este se encuentra puesta una mesa abarcando el largo del salón central. El control del espacio que hacen por parte de los niños es el apoderamiento del mismo espacio/cooperativa. En este ellos: corren, hablan fuerte, se empujan. Además de existir bastante insistencia de los niños. Se muestran agresivos, notándose la dominación en el juego, en el vestir, competencia posteriormente.</p>	<p><i>PCC Poder de Control de la Cooperativa como Patrones de dominación, hostigamiento y control sobre lo/as demás alumno/as</i></p>

<p>niños, con la señora que se encuentra ubicada en el patio escolar día con día, presentándose casi la misma reacción. Una vez que han comprado sus alimentos entonces se concentran en el patio escolar. Como va transcurriendo el recreo van siendo utilizados los juegos que se encuentran pintados en el piso escolar (en el entendido de que hay 5 juegos pintados de avión, 2 juegos de cuadro y 2 juegos de stop): <u>avión</u> donde los niños de 5° o 6° realizan su participación a través de una fuerza física y corporal que es empleada cuando brincan y giran de acuerdo a la forma en como llevan el juego; donde los más calmados ocupan el juego. Una vez que los mayores han perdido el interés son los que continúan practicando el juego pero en los últimos lugares dados por los demás compañeros (son los pequeños que más atentos están al momento de jugar y participar en este juego, debido a que su participación la hacen más entusiasta y con un orden que ellos exclaman y solicitan: “<i>hazlo bien, no a ti no te toca todavía participar, espera tu turno, sino quieres jugar bien, y mejor ve con tus amiguitos</i>”).</p> <p>Describo ahora el juego de: <u>stop</u> donde los varones de 5° o 6° son quienes regularmente practican este juego demostrando su fuerza, poder, control, reto, soberbia, demostrándolo al arrojar la teja; además de que son ellos quienes dan oportunidad en ocasiones de jugar a las niñas con ellos y externando: “<i>declaro la guerra en contra de mi peor</i></p>	<p>&gt; Espacio del cual los niños se apoderan.  &gt; Las niñas lo utilizan cuando no hay niños.  &gt; Los niños grandes y medianos tienen el control del jugar.  &gt; Los niños dan las oportunidades en el dejar jugar a las niñas, aceptándolas ocasionalmente.</p> <p>Al espacio del cual se apoderan los niños los niños de mayor edad como estatura. Las niñas solo lo hacen propio cuando no hay ya niños.</p> <p>Los niños deciden las oportunidades de dejar jugar a las niñas, pero solo las aceptan ocasionalmente</p>	<p><i>CJO</i>  <i>Control del juego por parte de los niños</i>  <i>Masculinidad definida y sostenida colectivamente en pares o en grupos</i></p> <p><i>CJOM</i>  <i>Control del Juego Niños Mayores</i>  <i>Patrón masculino de pares o grupal asociando autoridad y concentración de niños haciendo uso de patrones y regímenes de género</i></p> <p><i>DPJA</i>  <i>Decisiones de participación en el juego de las niñas</i>  <i>Expresión de privilegio masculino que colectivamente tienen sobre la mujer</i></p> <p><i>DPJA</i>  <i>Decisiones de participación en el juego de las niñas</i>  <i>Expresión de privilegio masculino que colectivamente tienen sobre la mujer</i></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><i>enemigo que es...".</i></p> <p>Ahora el juego de <u>cuadro</u> los niños de 5° y 6° realizan y practican este juego sin la necesidad de intentar complicarse con el uso y función de las reglas hacia este mismo. Este es utilizado principalmente por los mismos niños de 6° y 5°, sin embargo la atención hacia este no es del todo en función a reglas sino al interés de intercambiar el lugar con el amigo o compañero; sin dejar de estar visible la presencia de niñas, aunque la presencia de estas involucra reglas que ellas mismas solicitan para llevar este juego. Un ejemplo: niña: <i>"queremos jugar con ustedes, pero vamos a jugar bien todos, porque así como lo están haciendo no esta correcto el juego,</i> el niño responde: <i>ahhh! ya van a empezar con su orden; respondiendo uno de los niños, ¡saben que, mejor no, estamos nosotros jugando bien, no las necesitamos!".</i></p> <p>Narro enseguida el juego del <u>caracol</u> quienes juegan este, son los niños de 1° y 2° principalmente (donde también con auxilio de sus compañeritas llevan también a cabo el juego, no teniendo ningún tipo de problema o dificultad al relacionarse y jugar con ella/s); y por parte de los niños de 5° y 6°, no hay mucho interés hacia este juego, por el tiempo, atención y mayor uso de las "reglas", ya que son las niñas quienes principalmente exigen hacia los niños llevar a cabo este juego "como debe ser" a lo cual los varones desean permanecer al margen.</p>	<p>Los niños rechazan la participación de las niñas por introducir un "orden" al juego.</p>	<p>ROA  <i>Rechazo de los niños hacia las niñas  Relación de otras masculinidades con respecto del orden de género</i></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Estos juegos escolares también serán ocupados por niños de 5° ó 6° grado con la finalidad de demostrar fuerza, dominio, y poder al no permitirles usar gran parte de los juegos a los niños de ciclos tales como: 1° a 4° grado, mientras que entre ellos también existirá quienes “ganen” el espacio a convivir. Los alumnos ocupan ciertos lugares tales en función a la edad y al ciclo escolar. Por ejemplo: los niños de 1° juegan a corretearse y a alcanzarse en el frente de su salón, aquí el más tenaz, fuerte, diestro, astuto, logra atrapar a sus demás compañeritos. Lo notorio es que los alumnos pasivos o tranquilos deciden ser atrapados a diferencia de estar atrapando. Niños de 2° hacen uso de la mayoría de sus juguetes tales como carritos, donde en pareja y hasta en cuartetos hacen un juego a la par (igualitario), soldados (presentando por momentos agresividad, fuerza, poder, disciplina), tazos (aunque en menor magnitud, en atención y destreza, juegan por el hecho de jugar). Alumnos de 3° ó 4° juegan a corretearse, perseguirse, atraparse, con mayor reacción y entusiasmo (siempre y cuando exista un perseguidor y un perseguido).</p> <p>Algunos niños que interactúan con niñas de diferentes grados lo hacen por tiempos de 3, 5 y hasta 7 minutos refiriendo: si le presta algún lápiz, bolígrafo, regla, ¡que lo vio el domingo ayudándole a cargar el mandado a su mamá en el mercado!, si le trajo la libreta que le presto el día anterior, ¿que porque se</p>	<p>Determinan como logros los espacios ocupados.</p> <p>La pasividad también se encuentra presente en los niños.</p> <p>La fuerza y poder es externada en la manera de llevar a cabo el juego y el modo en como representan la interacción con sus juguetes masculinos.</p> <p>La persecución y el atraparse intencionaliza la fuerza de uno hacia el otro.</p> <p>La fuerza lo viene a demostrar como cargando cosas u objetos pesados.</p> <p>La capacidad o entendimiento que tienen las niñas hacia las diferentes asignaturas, la acompañan con la atención y delicadeza al</p>	<p><i>CJE</i> <i>Control de Juegos</i> <i>Régimen de genero demarcando límites de espacios</i></p> <p><i>PAS</i> <i>Pasividad</i> <i>Practica que produce masculinidades plurales, en un estructurado de genero entre los niños</i></p> <p><i>AG</i> <i>Agresividad</i> <i>Ejercicio público de una masculinidad ejemplar que podría cubiertamente requerir de acciones que la debiliten</i></p> <p><i>FF</i> <i>Fuerza Física</i> <i>Combinación de poder, simbolización y emoción particularmente potente</i></p> <p><i>FF</i> <i>Fuerza Física</i> <i>Combinación de poder, simbolización y emoción particularmente potente</i></p> <p><i>DPJAS</i> <i>Decisiones de participación en el juego de las niñas</i></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>le hizo tarde ese día?, ¿si quiere ayuda para la tarea que va a dejar la/el maestra/o?, ¿si entendió el tema explicado?; posteriormente se reúnen con el grupo de amigos en turno, para continuar con alguna plática ya establecida. Como va transcurriendo el recreo; se llegan a formar en grupos de 5 a 8 niños. Durante el transcurso del receso, deciden jugar a modo de pandilla (persiguiéndose, correteándose); otros permanecen sentados jugando con fichas, (obtenidas a través de las bolsas de sabritas) distribuidos por los perímetros de la escuela. De acuerdo a su edad y grado van integrándose, para poder jugar a los perseguidos o perseguidores; ya que en un primer momento: van a comprar o comen su alimento, después comienzan a jugar, a perseguirse, algunos vuelven a comprar, otros deciden descansar después de la energía utilizada durante el transcurso del recreo y volver a reemprender el mismo juego. Los alumnos de 5° y/o 6° deciden ocupar la periferia del patio, por tiempos que van de 10 a 15 minutos; reunidos platican o también van recorriendo en forma de paseo por el patio (a manera circular, perimetral, horizontal vertical).</p> <p>Los niños de 1° a 6° grado llegan a presentar 2 maneras de integrar a los grupos: i) por igualdad en estatura, en estaturas de menor a mayor e inverso, 2) por interés común, quitándose el suéter, formando e identificándose con ello como grupos de amigos.</p>	<p>realizar sus actividades</p>	<p><i>Expresión de privilegio masculino que colectivamente tienen sobre la mujer Contra-argumento obtenido; mas atención al niño que a las niñas</i></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Niños de 5° o 6° ocupan las áreas verdes donde se encuentran grandes árboles, para resguardarse de los rayos del sol, y llevar a cabo alguna plática con sus mismos compañeros; comentando desde el fútbol visto en la televisión y hasta presenciado en el estadio. Lo que jugo con sus primos en el fin de semana. Que conoció a una niña con los abuelos, que se peleó con su primo porque le quito cierto objeto, que la niña del 5° o del otro 6° le gusta, ¿si vio o vieron la película de guerreros, soldados, guerra, por la televisión?, que el fin de semana le compraron cierto juguete a su hermano, que su papá o algún familiar le dio dinero por haberle ayudado a cargar, mover, empujar, llevar cierto/s objeto/s, acarrear arena, grava, a limpiar la cochera, o el taller, y hasta el haber arreglado una habitación. Mientras que transcurre la charla, van alimentándose.</p> <p>Algunos niños que interactúan con niñas de los diferentes grados lo hacen por tiempos de 3, 5 hasta 7 minutos platicando si le paga lo prestado, si le regresa su lápiz, bolígrafo, regla, que lo vio el fin de semana ayudando a llevar las bolsas a su abuelita en el super, si le trajo el libro que le presto con anterioridad, que porque se le hizo tarde ese día, si quiere trabajar en equipo para resolver la tarea dejada por su maestra/o; Posteriormente se reúnen para continuar platicando con los amigos o integrándose con su grupo de juego. Mientras tanto, de 5 a 8 niños forman algún tipo de pandilla entre los amigos, para posteriormente empujarse, aventarse, tirarse.</p>	<p>La fuerza la demuestra a través de la agresividad física.</p> <p>Programas televisivos que dan muestra de agresión, son temas de interés hacia los niños sin importar la edad, fuerza o estatura que tengan.</p> <p>El rol que desempeñan por ser varones, puede ser también demostrado al verse en la práctica dinámica y hasta cierta obligación de cargar cosas u objetos pesados para demostrar su fuerza física.</p>	<p><i>AG</i>  <i>Agresividad</i>  <i>Representación pública de una masculinidad ejemplar que podría cubiertamente requerir de acciones que la debiliten</i></p> <p><i>A</i>  <i>Agresividad</i>  <i>Representación pública de una masculinidad ejemplar que podría cubiertamente requerir de acciones que la debiliten</i></p> <p><i>FF</i>  <i>Fuerza Física</i>  <i>Combinación de poder, simbolización y emoción particularmente potente</i></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>En el recreo sobresalen otros niños que permanecen sentados y jugando con fichas, (obtenidas a través de las bolsas de sabritas) distribuidos por los perímetros de la escuela. De acuerdo a su edad y grado van reuniéndose, para perseguirse; como lo fue con los otros niños, referidos anteriormente. Ya que también otros y hasta ellos mismos se dirigen nuevamente a la cooperativa a comprar nuevamente en su papel de poder y exigencia al ingresar a este lugar. Resaltando su presencia como: hablando fuerte o insistiendo nuevamente en la compra a realizar. Algunos nuevamente vuelven a comprar, otros deciden descansar después de la energía gastada durante el transcurso del recreo y volver a reemprender el mismo juego.</p>	<p>El control del espacio que hacen los niños es el apoderamiento del mismo espacio como en la cooperativa.</p>	<p><i>PCC Poder de Control de la Cooperativa Patrones de dominación, hostigamiento y control sobre lo/as demás alumno/as</i></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



INSTITUCIÓN: PRIMARIA "20 DE NOVIEMBRE"  
 LUGAR: PATIO DE LA ESCUELA  
 FECHA: 19 MARZO 2004  
 HORARIO: 11:00 A 11:30

ACONTECIMIENTOS	CONTEXTO	CODIFICACION
<p>Al momento de salir a recreo, la mayoría de los alumnos van en dirección de la cooperativa. Ingresan pronto a comprar al interior de la misma cooperativa, algunos solicitan con prontitud la entrega de su alimento, principalmente alumnos grandes, o por el rango de grupo. Así también alumnos de 1° a 3° lo hacen, pero con menor exigencia, aunque no obstante, se ejerce cierta presión, por recibir sus alimentos. Como va transcurriendo el receso, ya sea en parejas o en grupos de 4 a 13 alumnos, van reuniéndose para jugar con "tazos" los alumnos de los diferentes grados, quienes en esta ocasión son principalmente de 3° a 6°. Consiste el juego en una competencia por quitarle al participante sus fichas (tazos) a través de chocar su taza con el de otros. La forma para jugar es haciendo un círculo o semicírculo primeramente y de acuerdo al número de niños es como comienzan a "rolar" el juego lanzando una moneda al aire para ver quien será el que inicie y de allí continuará a la derecha el juego. En otros grupitos los niños van solicitando un lugar: "yo primero, segundas, terceras... etc. Iniciado el juego van lanzando su taza, y en</p>	<p>Control del espacio de la cooperativa por parte de los niños.</p> <p>Compiten por ganarle al contrincante.</p> <p>El control y la concentración son rasgos al integrar a los grupos.</p> <p>La imagen que extroyectan los jugadores es por medio de la estereotipada agresividad como jugadores.</p>	<p>PCC  <i>Poder de control de la cooperativa</i>  <i>Patrones de dominación, hostigamiento y control sobre lo/as demás alumno/as</i></p> <p>RPJ  <i>Relación de Poder en el Juego</i></p> <p>CJO  <i>Control de Juego de Niños</i>  <i>Masculinidad definida y sostenida colectivamente en pares o en grupos</i></p> <p>AG  <i>Agresividad</i>  <i>Representación pública de una masculinidad ejemplar que podría cubiertamente requerir de acciones que la debiliten</i></p>

su mayoría al momento de tirar lo hacen de manera tosca, demostrando con ello su fuerza. Niños observadores en pareja o individual se dedican a mirar lo que hacen los niños que juegan con las fichas, mientras ellos van terminando su alimento. Debido a su turno y a la cantidad de fichas traídas y jugadas va concluyendo el juego.

Algunos deciden intercambiarse de lugar "cediendo el lugar al amiguito o compañero" por la misma falta ya de fichas; sin descuidar concluir el juego emprendido, y otros llevando con ello fichas ganadas así como también estar en la disposición de haber perdido sus tazos. Alumnos "ganadores" van integrándose y ubicándose con otras parejas o grupos de jugadores, sin que exista hacia ellos rechazo alguno, existiendo equipos donde por segundos se presenta el entusiasmo y reto por competir con este participante. Hacia el grupo de jugadores de fichas, existen observadores; algunos pasivos y otros ya decididos también a interactuar, deseando competir con el que va ganando, o con el que va perdiendo. Otros grupos se fusionan porque el juego ya lo concluyeron y necesitan otros competidores o participantes.

La jerarquía que establecen varios competidores a través del juego realizado es una imagen que extroyectan al momento de ganar y que al conjuntarse con otros jugadores, da oportunidad a ser admirado por lo/as otro/as, además de que se es proporcionado el status de ganador y competidor.

*RPJ*

*Relación de Poder en el Juego*

INSTITUCIÓN: PRIMARIA "20 DE NOVIEMBRE"  
 LUGAR: PATIO DE LA ESCUELA  
 FECHA: 22 MARZO 2004  
 HORARIO: 11:00 A 11:30

ACONTECIMIENTOS	CONTEXTO	CODIFICACION
<p>Presurosos los niños van en dirección a la cooperativa, otros van a comprar congeladas con la señora localizada en el patio escolar; después de haberse escuchado el timbre escolar. En el interior de la cooperativa existe cierto tumulto, por la prontitud de comprar sus alimentos. Varios son atendidos con mayor atención y rapidez por la exigencia, presión, insistencia, constancia en el solicitado de sus alimentos sin considerar en esta ocasión el grado edad, complexión, a la que pertenezcan, aunque también debo subrayar que son los más grandes y fuertes quienes se les atienden con mayor prontitud. Otros niños como van saliendo de sus salones integran rápidamente un círculo de juego y se dedican a utilizar sus fichas (tazos). Son varios los grupos que se van integrando durante el transcurso del receso. Hoy existió la presencia de una niña donde jugaba en un equipo de niños. La niña traía su costalito de fichas guardadas, ella comentó que: "sabía jugar ese juego y que la dejaran participar, que si le ganaban fichas no se pondría a llorar, ni tampoco se enojaría ni los acusaría con la maestra, ni con sus papas tanto de ella, como de ellos,</p>	<p>Los niños se apoderan del espacio de la cooperativa.</p> <p>Culturalmente la presencia de niñas con niños interactuando a través del juego y más si es en pareja o en equipo en la hora de recreo; resulta de gran impacto hacia los otros compañeros, debido a los patrones masculinos que estos ejercen en los niveles de juego diversos.</p>	<p><i>PCC</i>  <i>Poder del control de la cooperativa</i>  <i>Patrones de dominación, hostigamiento y control sobre lo/as demás alumno/as</i></p> <p><i>DPJAs</i>  <i>Decisión de participación de juegos de niñas</i>  <i>Expresión de privilegio masculino que colectivamente tienen sobre la mujer</i></p>

<p><i>pero que también se aguantaran si ella les ganaba fichas". A ella lo que le interesaba era jugar con ellos en ese momento; además que ninguna niña o grupo de niñas se había formado hasta hoy, y sin embargo fueron los varones quienes le dieron oportunidad a jugar con ellos. Además de que también existen niñas observadoras en otros grupos o equipos de juego (permaneciendo por un lado curiosas en como se lleva a cabo el juego y por el otro lado; quien va ganando: observando con detenimiento la forma de jugar y también expresando gestos de agrado y gusto, porque al momento de ganar uno de los integrantes del equipo, ella/s sintieron cierta alegría por él). Otra niña después de haber cubierto una observación de 7 a 15 minutos aproximadamente hacia el equipo o grupito, cubrió como requisito una observación hacia el interior del grupo participante, mientras que los niños disimulaban la atención de ella hacia estos, y posteriormente con un guiño de ojo y la pregunta de cierto integrante del equipo: "quieres jugar, respondiendo ella ¡sí!". Pudo con ello participar, aunque su participación hacia este presente de cierta inquietud de los jugadores hacia ella (por las miradas de reojo que le expresaban), además del silencio prevaleciente en este equipo de jugadores, miradas curiosas, y comentarios de niñas como: "a poco esta jugando con los niños, le van a pegar, le van a quitar sus fichas, no se va a aguantar, ¡vente con nosotras a jugar(recorrer el patio escolar)!, deja a los</i></p>	<p>Los niños son quienes permiten a las niñas integrarse con ellos.</p> <p>La influencia que refuerzan los varones al momento de jugar, tales como competición, fuerza física, liderazgo, poder. Son cualidades y patrones que las niñas reciben como patrones de comportamiento por parte de los niños, así también como a su propio género.</p>	<p><i>DPJAs</i>  <i>Decisión de participación de juegos de niñas</i>  <i>Expresión de privilegio masculino que colectivamente tienen sobre la mujer</i></p> <p><i>RPJ</i>  <i>Relación de Poder en el Juego.</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*niños que practiquen su juego aburrido". La comunicación era mínima para con todos, y cuando se rompía el silencio era porque ingresaba otro jugador, sin embargo esta práctica no resulto tan fácil para la niña, por la extensión de tiempo a otorgar, por la expectativa de que fuera aceptada al interior del equipo de juego y por la nueva oportunidad a dar posteriormente. Existen secciones de la escuela donde prácticamente se concentran los grupitos o parejas de juego siendo este el perímetro del patio (centro escolar, el perímetro del patio, contraesquinas). Los grupos van conformándose por estatura, edad e interés por el juego. Existen también grupos que se colocan cerca de estos mismos grupos, algunos de ellos entablando plática por la cercanía. Ya conformado el grupo, es difícil que algún integrante sea excluido del grupo. Si llegara a quedarse sin fichas, participa como espectador. Algunos niños donde eran pareja de juego, se van integrando con otros niños (amigos o compañeros en su caso) o también se integran niños después de haberlos observado durante 7, 10 y hasta 15 minutos.*

