

ACCIONES CON-SENTIDO DESDE LA SOCIOLOGÍA COMPRENSIVA DE MAX WEBER:  
UNA VISUALIZACIÓN A LAS MASCULINIDADES DE LOS ACTORES DE 905 DEL  
COLEGIO NACIONAL NICOLÁS ESGUERRA

Tesis presentada para obtener el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía por la  
Universidad Pedagógica Nacional

Natalia Carolina Montaña Quintero

Sergio Armando Murcia Castro

Leisa Daniela Suárez Carmona

Asesor: Julián David Rodríguez Camacho

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ, D.C

2016

## **Agradecimientos**

*A Dios, a nuestras familias, a la  
Universidad Pedagógica Nacional y al  
Colegio Nicolás Esguerra.*

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Acciones con-sentido desde la sociología comprensiva de Max Weber: Una visualización a las masculinidades de los actores de 905 del Colegio Nacional Nicolás Esguerra.
<b>Autor(es)</b>	Montaño Quintero, Natalia Carolina; Murcia Castro, Sergio Armando; Suarez Carmona, Leisa Daniela.
<b>Director</b>	Rodríguez Camacho, Julián David.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 77 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	ACCIÓN CON-SENTIDO, ACCIÓN SOCIAL, MASCULINIDADES.

<b>2. Descripción</b>
<p>Este trabajo de investigación se presenta para obtener el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, el cual tiene como objetivo interpretar las acciones sociales con-sentido que construyen los actores de grado 905 desde la manifestación de sus masculinidades en el colegio Nacional Nicolás Esquerra, éste a través de tres pasos fundamentales como lo son el registro, identificación y descripción de las acciones manifiestas en las masculinidades de los actores sociales.</p> <p>Esta investigación se enmarca bajo el eje de educación, cultura y sociedad, el cual reconoce en el ámbito educativo el aporte de la sociología, haciendo énfasis en la totalidad de la sociedad, en tanto, se manifiesta en las acciones individuales y colectivas, por ende las acciones no pueden entenderse lejos de la constante reflexión sobre un sujeto colectivo, pero tampoco de la individualidad y/o subjetividad de este que se ve permeada y organizada constantemente por el</p>

medio en el que se encuentra, en este caso la institución educativa.

### 3. Fuentes

1. Badinter, E. (2000) *La identidad masculina*, Madrid Alianza. España
2. Bonilla, E.; Rodríguez, P. (1997) *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Tercera edición. Santafé de Bogotá, ediciones Uniandes.
3. Borja J y Muxí Z (2000) *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Barcelona, 2000.
4. Bourdieu, P. (1998) *La domination masculine*. Editions du Seuil. París.
5. Brigido, Ana (2006) *Sociología de la educación*. Ed. Brujas, Argentina
6. Brito, R (1998) *Hacia una sociología de la juventud*. Centro de estudios, Valparaiso, Chile.
7. Blumer, H. (1969). *Symbolic interaction*. En E.P. Schmidt (Ed.), *Man and society*. Nueva York: Prentice Hall.
8. Callois, R. (1967) *“El juego y los Hombres”*, Colección Popular, Fondo de cultura Económica de México.
9. Conell, R. W (1997) *“La organización social de la masculinidad”*. En: Valdés, Teresa y Olavarría, José. *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Ediciones de las mujeres N° 24. Isis internacional / FLACSO – Santiago de Chile.
10. Connell, R. W. (2005). *Globalization, imperialism, and masculinities*. A Handbook of studies on men&masculinities. Thousand Oaks, CA: Sage
11. Durkheim, E (2005). *Sociología de la educación*, Ed. Colofón, México.
12. Durkheim E. (1924) *Educación y Sociología*. Francia
13. Elias, N., y Dunnig, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. 2nd ed. México DF: Fondo de cultura económica, pp.15 - 26.
14. Éritier, F. (1996) *Masculino / Femenino. El pensamiento de la diferencia*, Barcelona, ARIEL.
15. Foucault, M. (1992). *“El orden del discurso”*, Tusquets Editores. Buenos Aires, Argentina.
16. Fuentealba, L. (1986) *“Reflexiones sobre la sociología de la educación”*. Revista de Sociología. Universidad de Chile. Santiago.

17. Giddens, A. (1984). "*La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*". Amorrortus editores. Buenos Aires
18. Goffman, E. (1955) *Teoría de la acción social*. Nueva York.
19. Gonzales, F. (2013) *Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo*. Revista Colombiana de Educación, núm. 50, enero-junio, 2006, pp. 86-103
20. Guber, R (2011). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Buenos Aires 1ra ed. Siglo Veintiuno editores.
21. Habermas, Jürgen (1990). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
22. Jiménez, B. (1999-2000). *Investigación cualitativa y psicología social crítica*. Revista Universidad de Guadalajara, Dossier Investigación Cualitativa en Salud, Número 17/Invierno.
23. Kaufman Michael, (1995) *Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres*. Nueva York, Estados Unidos.
24. Lutz, B. (2010) *La acción social una teoría sociológica: una aproximación*. N° 64. Nueva época editorial. México.
25. Mead, George Herbert, *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago, The University of Chicago Press, 1934.
26. Merton, R. (2002) [1949] Cap. 10 "*Aportaciones a la teoría del grupo de referencia*" y Cap. 11 "*Continuidad en la teoría de los grupos de referencia y la estructura social*", en *Teoría y Estructura Sociales*. Fondo de Cultura Económica. p. 305 - 468
27. Olavarría, J (2004) *Hombres identidades y violencia de género*. Revista de la academia N° 6. México
28. Parsons, T. (1984) *El sistema social*, Madrid, Alianza Universidad.
29. Pizarro, H. (2006) "*Porque soy hombre*". Una visión nueva de la masculinidad. México.
30. Schütz, Alfred (1972) *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós.
31. Viveros M., Olavarría J., Fuller N., (2001) *Hombres e identidades de género*.

*Investigaciones desde América Latina*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

32. -Viveros, Mara, (1997). *Haz Paz*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia; Tercer Mundo Editores. Bogotá
33. Weber, M. (1922) *Economía y Sociedad*, 1922, I.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tubinga.
34. Wittg, M. (2006) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales, Madrid.

#### 4. Contenidos

En un primer momento, se despliega la caracterización que se realizó del Colegio Nacional Nicolás Esguerra escogido por ser el único de carácter público formador de hombres en la Ciudad de Bogotá, en clave de identificar aspectos del contexto institucional y de los estudiantes pertenecientes al grado 905 que a lo largo de esta investigación son denominados “actores sociales”, desde el reconocimiento de un contexto socioeconómico y características socio afectivas. Seguidamente se da paso al problema de investigación desde los tipos de “Acción Social” según el sociólogo Max Weber y su relación con esta población, para así esbozar la pregunta de investigación y los objetivos como ruta metodológica que guían esta investigación.

Se presenta ahora la indagación frente a documentos que antecedieron a este en relación con el trabajo en “población masculina”, aportando así un entendimiento del tratamiento y el lugar que se le ha dado a este fenómeno dentro de la educación o fuera de ella. El primero es “El impacto de los actos comunicativos en la construcción de nuevas masculinidades” coordinado por CREA-UB, Centro Especial en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, de la Universidad de Barcelona en el año 2008 y el segundo es una tesis de grado que se titula: “Impacto del voluntariado en Colombia” perteneciente a la Facultad de Sociología de la Universidad el Rosario, elaborada en el año 2009.

Como marco teórico para este ejercicio investigativo, se da cuenta de las nociones de diferentes teóricos en cuanto a la categoría de “Masculinidad” y “Acción social” proyectando consideraciones como desigualdad, dominación masculina, género e identidad. Así se hace referencia a autores como José Olavarría, Pierre Bourdieu, Raewyn Connell, Elizabeth Badinter y Héctor Pizarro. De igual forma, se presenta la categoría de “Acción social” y “Acción social con-

sentido” donde se encuentra el preceptor de este trabajo el sociólogo Max Weber, quien está acompañado seguidamente por autores como Talcott Parsons, Anthony Giddens, Evelyn Goffman y Ana María Brígido quien cierra con su postulado frente a la importancia de la educación en el tratamiento sociológico.

Finalmente se realiza la sistematización a través de una categorización e interpretación desde los cuatro tipos de acción social, de esta manera presentando las conclusiones a la luz de nuestras dos categorías principales: Acción con-sentido y Masculinidades.

### **5. Metodología**

La sociología comprensiva propuesta por el Sociólogo Max Weber, es la base teórica que permite desarrollar este proyecto de investigación, siendo esta de corte cualitativo pues parte del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos.

La herramienta que se utiliza es la observación participante, desde la importancia que tiene para nosotros como investigadores el énfasis de la experiencia vivida, al estar dentro y compartiendo con la población estudiada. De este modo, para lograr esa experiencia se plantea el juego como la herramienta consecutiva que permite que las acciones de los actores sean objeto de interpretación desde la libertad, la naturalidad y la exposición de forma colectiva e individual, éstos de tipo competitivo y de personificación.

El instrumento utilizado para la recolección de las experiencias de los actores es el diario de campo, el cual permite un monitoreo a la observación donde se da la importancia a organizar, analizar e interpretar la información que se recoge a raíz del juego en cuanto a su desarrollo, la actitud de los actores frente a este y la totalidad de información que este proyecte.

Consecutivamente, se realizan entrevistas semi -estructuradas a un grupo de actores del grado 905 y a agentes de la institución como la orientadora de ciclo IV, la directora de curso, un docente y el coordinador académico, con el fin de recoger concepciones en cuanto a aspectos como la educación masculina, experiencia con esta población y característica frente al rol masculino dentro

de la institución.

Concluyendo metodológicamente, el marco interpretativo de los resultados proporcionados por los diarios de campo como instrumento, permitiendo la interpretación del juego como herramienta, es el interaccionismo simbólico, donde los actores intervienen respecto de las cosas basándose en los significados que éstas tienen para él, sobre todo entendiendo que los significados derivan de la interacción que este tiene con otros a través del lenguaje como mayor significante del mundo.

## 6. Conclusiones

Para este capítulo de la investigación se concluye desde preguntas orientadoras en relación con las dos categorías fundamentales de “Masculinidades” y “Acción social con-sentido”. El primer apartado de este capítulo se despliega de la pregunta: ¿cómo se dio la manifestación de las masculinidades? destacando aspectos que surgieron desde la interpretación de las acciones sociales, en relación con la masculinidad asociada con factores sociales y culturales, el lenguaje como una manifestación del género y el poder masculino influido en las relaciones interpersonales.

En el segundo apartado, se despliega la pregunta: ¿Cómo se entiende ahora la acción con-sentido?, desde elementos que constituyeron la noción de subjetividad, colectividad a partir de la comunicación y el factor compresivo desde la racionalidad de las acciones. Seguidamente en la interpretación se construyeron elementos para la lectura a la luz de los cuatro tipos de acción social. De esta manera, los significados que le dieron los actores a aquellas acciones ya descritas no pretendieron en ningún momento ser modificadas, reorientadas o transformadas por nosotros como investigadores, pues el objetivo era realizar una interpretación a través de la comprensión de las acciones.

<b>Elaborado por:</b>	Montaño Quintero Natalia Carolina, Murcia Castro Sergio Armando, Suarez Carmona Leisa Daniela.
<b>Revisado por:</b>	Julian David Rodríguez Camacho.



<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	15	10	2016
--	----	----	------

## Tabla de contenido

1. Introducción	11
2. Justificación	13
3. Caracterización	17
3.1.Contexto institucional	17
3.2.Grado 905	18
3.2.1. Población	18
3.2.2. Contexto socio económico	20
<b>4. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>21</b>
4.1.Problema de investigación	21
4.2.Pregunta Problema	27
4.3.Objetivos	27
4.3.1. General	27
4.3.2. Específicos	27
5. Antecedentes	28
6. Marco teórico	33
6.1.Acción Social	43
<b>7. CAPÍTULO II: PROPUESTA METODOLÓGICA</b>	<b>50</b>
<b>8. CAPÍTULO III: INTERPRETACIÓN DESDE LOS TIPOS DE ACCIÓN</b>	<b>54</b>
8.1. Acción tradicional	55
8.2.Acción Afectiva	65
8.3.Acción con arreglo a fines	68
8.4.Acción con arreglo a valores	70
<b>9. CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES</b>	<b>73</b>
9.1.¿Cómo se dio la manifestación de las masculinidades?	73
9.2.¿Cómo se entiende ahora la acción con-sentido?	76
10. Observaciones finales	80
11. Citas y Bibliografía.	82

## 1. Introducción

Este trabajo de grado se realiza para obtener el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional enmarcado bajo la línea de profundización del eje de educación, cultura y sociedad, el cual reconoce en el espacio educativo el aporte de la sociología haciendo énfasis en la sociedad en tanto se manifiesta en las acciones individuales y colectivas. Se presenta un análisis de las acciones sociales de estudiantes del grado 905 del Colegio Nacional Nicolás Esguerra, enfocándose en la caracterización de sus identidades masculinas a partir de la teoría de la acción social del Sociólogo Alemán Max Weber.

Se realiza una contextualización breve del colegio, de la composición estudiantil en términos institucionales, poblacionales y socioeconómicos, así como plantea una mirada sobre la educación, la cultura y la sociedad como una línea de investigación que permite analizar aquellas identidades masculinas manifestadas dentro del plantel educativo, como vislumbra el planteamiento del problema partiendo de los tipos de “Acción Social” presentes en la teoría de Weber y su relación con esta población, para así esbozar la pregunta de investigación y los objetivos.

Se presenta el abordaje de investigaciones que antecedieron al problema presentando estudios sobre la masculinidad, que resaltan categorías como “masculinidad dominante” desarrollada por Olavarría, “masculinidad hegemónica” expuesta por Connell, así en diálogo con la teoría Weberiana de la acción social. En complemento, se propone una relación de conceptos que dan cuenta de posturas en cuanto a la categoría de “Masculinidad” y “Acción social” proyectando consideraciones como desigualdad, dominación masculina, género e identidad, desde autores como José Olavarría, Pierre Bourdieu, Raewyn Connell, Elizabeth Badinter y Héctor Pizarro. Se enfatiza que existen valores asociados a las masculinidades dominantes tales como la fuerza, la violencia, el poder y la dominación que se inculcan a través de las funciones latentes de la escuela.

Metodológicamente el proceso para el desarrollo de este proyecto es la Sociología Comprensiva propuesta por Max Weber, desde un enfoque cualitativo que destaca la observación participante y la sistematización de este ejercicio a través de diarios de campo. De este modo, se plantea el

análisis del juego como una herramienta que analiza la práctica social que condensa significados de masculinidad en la experiencia de los actores. El marco interpretativo es el interaccionismo simbólico, donde los actores intervienen respecto de las cosas basándose en los significados que éstos tienen para ellos, sobre todo entendiendo que, los significados derivan de la interacción que este tiene con otros a través del lenguaje como mayor significante del mundo.

Finalmente, se realiza la sistematización a través de una categorización e interpretación desde los cuatro tipos de acción social (tradicional, afectiva, con arreglo a fines y valores), de esta manera presentando las conclusiones a la luz de dos preguntas que orientan cada categoría de análisis: ¿Cómo se dió la manifestación de las masculinidades? y ¿Cómo se entiende ahora la acción consensuado?

## **2. Justificación**

El cambio constante de las relaciones entre los estudiantes ha generado nuevas dinámicas y construcciones de ser individualmente y con otros. Para establecer los diferentes tipos de acción que Weber realiza en su teoría, hace énfasis en la inseparabilidad que existe entre la sociedad y los factores culturales que la afectan. Todos los actos humanos tienen un fin, aunque la persona que lo ejecuta no esté consciente de esto. Por ello, la educación tiene una estrecha relación con la sociedad y con las formas pedagógicas propias de cada cultura. La educación es un fenómeno eminentemente social tanto por su origen como por sus funciones, como dice Brigido (2006) este espacio de las escuelas presenta las dos características de los hechos sociales:” la objetividad y el poder coercitivo”. Es una realidad social susceptible de observación.

En la actualidad se pone de manifiesto el sólido interés por indagar y conocer las acciones sociales del género, pues vale decir que, para la sociología es relevante la totalidad de la sociedad, en tanto ésta se manifiesta en las acciones individuales y colectivas, por ende no pueden entenderse lejos de la constante reflexión sobre un sujeto colectivo, pero tampoco de la individualidad y/o subjetividad de este que se ve permeada y organizada constantemente por el medio en el que se encuentra, en este caso la institución educativa. De esta manera, surge como objeto de interés para este proyecto de investigación observar, describir, categorizar e interpretar las acciones sociales y las acciones con- sentido al ser una dependiente de la otra, logrando así una “conexión de sentidos” ya sea irracionales, racionales y afectivamente condicionados; así todo el valor fundante que el sociólogo Max Weber proporciona como línea de reflexión no tanto refiriéndose al fenómeno propiamente educativo, pero que logró propuestas interpretativas con influencia en esquemas teórico metodológicos que buscaron descubrir los propósitos o fines sociales de la educación en el seno de nuestras sociedades.

En este sentido, es importante reconocer el colegio público en cuanto a la formación de hombres, pues se reconoce que hay diversidad de relaciones que se pueden construir teniendo en cuenta una mezcla de clases sociales, culturas y religiones donde se intercambian intereses particulares y la comunidad educativa crea y ensaya nuevas formas de relación abiertas socialmente.

“Así el espacio público tiende en principio y en esencia hacia la mezcla social, esto es, que hace de su uso un derecho ciudadano y debe garantizar en términos

de igualdad, la apropiación por parte de diferentes colectivos sociales y culturales, de género y edad.” (Borja y Muxi, 2000, p. 65).

El Colegio contribuye de manera definitiva en la construcción de la masculinidad, pues como señala Connell (2000), pese a su aparente neutralidad, las instituciones educativas –desde el preescolar hasta las universidades- transmiten mensajes cifrados respecto a la masculinidad y funcionan con estructuras institucionales que legitiman ciertas prácticas y discursos. Esto se puede evidenciar en este espacio escolar en los contenidos curriculares, en la normatividad sobre la forma de vestir o comportarse, en las formas autorizadas de relación entre docentes y estudiantes, y en las relaciones cotidianas entre los mismos estudiantes, donde se transfieren mensajes subjetivos e intersubjetivos sobre lo que significa ser hombre, sus intereses y sus posibilidades de acción.

El estudiante inmerso en este espacio educativo, es capaz de generar una reflexión sobre su propia masculinidad. Tal como lo plantea Bourdieu (1999) el principio de la acción no es el del sujeto que se enfrenta al mundo ni tampoco de la presión del campo sobre el agente, sino que el agente comprende el mundo desde el lugar donde se encuentra inmerso, al mismo tiempo que el mundo está a su vez dentro de él. Por esta razón, es importante destacar que el Colegio Nacional Nicolás Esguerra es cómplice de creaciones materiales y simbólicas de relaciones sociales, donde los estudiantes desarrollan razonamientos propios de acción en reciprocidad con ciertos órdenes institucionales. En este ejercicio investigativo la cultura propia en que interactúan cada grupo de actores es la que permite generar nuevas dinámicas y construcciones culturales que median el accionar del hombre, generando nuevas dinámicas y construcciones de ser individualmente y con otros.

En este sentido, el trabajo con los estudiantes del grado 905 quienes están en la etapa de la “juventud”, no es fácil, ya que tal como lo plantea Brito (1998) es el momento en que el “joven se encuentra en su proceso de inserción en la sociedad, y aunque ya esté apto para reproducir a la especie, todavía no se incorpora plenamente en los procesos de reproducción de la sociedad, como tales.” (p. 5); es así que este proceso implica que el joven se someta a conseguir habilidades para configurarse como un hombre social, un ser productivo, y sobre todo, a la interiorización de

valores que en su mayoría están configurados socialmente; pues, es la juventud “además de ser un proceso del apresto de las nuevas generaciones es, también, por qué no decirlo, un proceso de doma y asimilación de las normas que permiten la cohesión social.” (p. 9); entonces es pertinente concebir lo expuesto como un proceso social de persuasión que transforma no solo al estudiante desde un ámbito biológico y/o fisiológico, sino también en el “agente social” competente según este autor.

La juventud, así, se ve inmersa en relaciones de poder, pues como proceso concluye en un producto social determinado por el lugar que ocupa dentro de una estructura jerárquica que es de tipo generacional en el espacio en que se encuentra inmerso, en este caso el estudiante bajo el Colegio, especialmente desde modelos como directivos y docentes quienes generan significaciones propias. Así como Bourdieu citado por Brito (1990) establece que “la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos” (p. 4) reconociendo de este modo diversidad de tipos de conducta, pues la imagen de la juventud no es estática, sino que se desarrolla en correspondencia con el avance social.

La aceptación y reconocimiento social en este caso, obedece a la posibilidad de los estudiantes de incorporarse a ese “mundo de los hombres” que se define desde cada grupo y parte social y del que depende su sentido de “fama” que se obtiene desde las oportunidades de compartir actividades, intereses y aspiraciones cotidianos mediante los cuales se crean alianzas, complicidades, rivalidades y vínculos afectivos entre varones que se interponen constantemente en su identidad personal y colectiva; entonces, se puede evidenciar un espacio de redefinición social donde no sólo domina la aceptación o la imposición, sino que tienen lugar distintas formas de resistencia, de negociación y adhesión que les permiten reproducir o diferenciar los modelos de masculinidad establecidos cultural y personalmente.

Como señala Connell (2000), las identidades masculinas son construidas históricamente, pero también son constantemente recompuestas en las políticas de género de cada día. Por esta razón es pertinente este ejercicio investigativo, puesto que permite indagar sobre los procesos de socialización de la masculinidad en un grupo de estudiantes de grado 905 que oscilan en edades de 14 a 16 años, siendo evidente la capacidad reflexiva, el potencial para agregar ideas nuevas y

por ende la posibilidad de construir vínculos con mujeres aunque éstas no estén presente en su accionar pero sí en su discurso, permitiendo así abrir nuevas vías de comprensión sobre los cambios que se están creando en el orden de género en nuestro país y el papel de las instituciones educativas como agente social en estos procesos; como lo reconoce uno de los lectores de este proyecto de investigación:

“Esta tesis tiene un enorme potencial pedagógico pues explora como la escuela va más allá de la formación académica de los estudiantes, sino que sus funciones latentes contribuyen a producir la masculinidad hegemónica en la sociedad, una sociedad agresiva, intolerante y patriarcal que afecta las vidas de los mismos hombres, pero en particular, las vidas de las mujeres y de las personas con identidades sexuales y de género no hegemónicas. El trabajo revela que la escuela reproduce patrones tradicionales de masculinidad y que la emergencia de otras formas de ser hombres aún son tímidas, por esto es urgente abordar este hecho desde la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, pues aquí hay una posibilidad de transformar la cultura y las relaciones de género desde el espacio escolar” (Bello, J., 2016, s.p)

Es de esta manera que, como agentes del campo educativo es pertinente una sensibilización que permita en el Colegio la capacidad de ir modificando pautas de funcionamiento para ir adaptándose a nuevos cambios que posicionan las masculinidades; por tanto la escuela debe estar en un constante movimiento que la sitúe en yuxtaposición con la sociedad y la cultura.

Finalmente, este ejercicio investigativo es pertinente con el eje de educación, cultura y sociedad de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, teniendo en cuenta que uno de los objetivos apunta a “Identificar y analizar los aportes de la sociología de la educación al análisis de la relación entre la educación, la sociedad y la cultura.” (Página UPN, 2016); teniendo en cuenta:

“La educación debe estimarse como una expresión de la socialización en que preferentemente el saber y la tradición cultural se transmiten con el fin de preparar al individuo para ejercer los roles que la sociedad ha definido como útiles, importantes o necesarios” (Fuentealba, L. 1986, p. 12)



### 3. Caracterización

#### a. Contexto institucional



Foto 1: Entrada principal Colegio Nacional Nicolás Esguerra.  
Tomada por: Natalia Montaña, 13 de Julio del 2016, Bogotá  
DC

La institución en la cual se realiza el proyecto de investigación Acciones consentido desde el planteamiento sociológico de Max Weber, es el Colegio Nacional Nicolás Esguerra (Foto 1), institución formadora de “hombres para el futuro” la cual se ve comprometida con una visión humanizadora que responde realmente a las exigencias sociales de nuestra sociedad: el ingreso al mundo del

trabajo, al mundo académico superior, pero especialmente, a la consolidación de una cultura de vida y de una cultura ciudadana fundamentadas en la convivencia y el desarrollo humano y social.” (Manual de convivencia, PEI 2016)

El Colegio está ubicado en la Ciudad de Bogotá Calle 9c No. 68-52 en la Localidad de Kennedy, en el barrio Lusitania, el cual se caracteriza por ser un sector urbano, comercial o más conocido como la zona industrial. La institución posee una infraestructura que cuenta con edificios de dos pisos; en el primer piso se encuentra la secretaria, dos patios, baños para hombres y un baño para mujeres, cafetería de maestros y estudiantes, zona de atención a padres, aulas de clase del



Foto 2: Plano Colegio Nacional Nicolás Esguerra (Agenda Escolar 2015)

ciclo III, audiovisuales, biblioteca, salas de informática, auditorio, sala de deportes y enfermería; en el segundo piso están las salas de orientación, rectoría, sala de profesores y aulas de clase ciclo IV y V. Vale mencionar que, la institución educativa en la jornada mañana trabaja con el ciclo III (6° y 7°) que oscilan entre los 10 y 12 años, Ciclo IV (8° y 9°) que oscilan entre los 12 y 16 años, y el ciclo V (10° y 11) que oscilan entre los 16 y 18 años.

El espacio con el que cuenta los estudiantes de los diferentes ciclos se complementa con seis canchas de fútbol, baloncesto y voleibol, además de contar con una extensa zona verde y una parte de esta con instrumentos de gimnasia que potencian la fuerza y resistencia.

## b. Grado 905

### i. Población



Foto 3: Actores Sociales del grado 905 en el salón de clases.  
Tomada por: Daniela Suárez, 22 de Julio del 2016. Bogotá DC

Los actores sociales con los que se trabaja este proyecto de investigación es el grado 905 (Foto 3), el cual pertenece al Ciclo IV que oscilan en edades de 14 a 16 años; cuenta con 40 actores de sexo masculino.

En esta edad, es particularmente donde se inicia los primeros años de adolescencia los cuales traen diferentes cambios físicos, mentales, emocionales, sociales; tomando más decisiones por su

cuenta sobre sus amigos, los deportes, los estudios y la escuela, se vuelven más independientes, con personalidad e intereses propios, aunque los padres todavía son muy importantes.

Los actores sociales hacen parte de una familia nuclear (Mamá, papá y hermanos), vemos también parte del grupo con familia mono-parental (la cual está conformada por solamente mamá o solamente papá y hermanos), y cinco de ellos con familias extensas.

Involucrando el papel de la familia, el cual en esta edad es muy importante ya que si se encuentra inmerso en un ambiente de seguridad y confianza se le facilita solventar nuevas experiencias. El grupo que hace parte de una familia nuclear, la cual es la predominante tienen en su mayoría facilidades económicas, aptitudes para interactuar con los compañeros. En las familias y en el contexto del hogar no se presentan casos de indicios de maltrato y violencia familiar.

Los actores sociales tienen diversidad de gustos e intereses, pues cada quién tiene sus preferencias especialmente por el fútbol, sustancias psicoactivas, redes sociales, la tecnología y el rap. Disfrutan estar en espacios libres, las mascotas, ver televisión, escuchar música, ver especialmente videos de youtubers y compartir con su grupo de amigos.

Se identifican en el aula de clase cuatro subgrupos notorios identificados como: “Los chimuelos Lay”, “El cuartel”, “Los six y el agregado” y “Omar y sus esclavos” que se dividen por sus gustos, intereses, formas de ser, personalidades y pensamientos; donde cada grupo tienen su propia identidad ya sea por grupo de ayuda o tareas, indisciplina, equipos de partidos de fútbol, los cuales serán desarrollados más adelante.



Foto 4: Actores sociales en el salón de clases. Tomada por: Natalia Montaña, 13 de Agosto del 2016, Bogotá DC

## ii. Contexto socio económico



Foto 5: Cancha de Fútbol – Colegio Nacional Nicolás Esguerra. Tomada por: Natalia Montaña, 22 de Julio del 2016, Bogotá DC

Respecto a la relación social y económica los actores sociales del grado 905 del Colegio Nacional Nicolás Esguerra, oscilan en estratos 2 y 3. Las viviendas se encuentran ubicadas en los barrios de la localidad Kennedy, Puente Aranda, Soacha y Rafael Uribe. Están en el sector urbano de la zona industrial de la ciudad de Bogotá; cuenta con una vivienda propia donde encontramos los servicios necesarios (agua, luz y gas), poseen teléfono y computador; además

son viviendas con cocina, baño, sala, comedor cuartos y patio de ropas. El nivel de ingreso de los padres oscila entre uno o dos salarios mínimos. A nivel del medio de transporte, la mayoría utilizan ruta que brinda el distrito y algunos llegan a pie.

#### **4. CAPÍTULO I: Planteamiento del problema.**

##### **a. Problema de investigación**

El Colegio masculino como espacio de socialización posee sus propias normas, que regulan las conductas, respondiendo al significado de ser hombre acorde con tradiciones, costumbres, valores morales y aceptaciones sociales. En la Institución Educativa Distrital Nicolás Esguerra, se evidencian aspectos disciplinares en el manual de convivencia, entre ellas, actividades enfocadas a resistencia, fuerza, poder y liderazgo, muestra de un comportamiento formal y adecuado en todas las ceremonias o actividades oficiales en las que se represente al colegio, como pelo limpio y corto sin necesidad de recordárselo, mostrar capacidad para resolver conflictos y superar la frustración, expresar veracidad en su ser, en su actuar y en su hablar y cumplir los errores y las sanciones que se le dan (Manual de convivencia 2015). De esta manera, la identidad de género comprende el hecho de entender a los estudiantes hombres desde su sentir y las manifestaciones de ese sentir. La cultura institucional determina los roles de género, así como lo que es ser masculino.

Los hombres tienen que enfrentarse a la paradoja de hacerse ver como tal, frente a ellos mismos y a los otros, deben de esta manera desarrollar ciertos atributos y asumir “roles” en cada etapa de su vida, y así no arriesgar su condición de varón. Es desde allí que se expresa una masculinidad dominante donde su exhibición y acción dependerá de los recursos que posean y hereden del contexto social en el que se encuentran, en este caso la institución educativa dependiendo así su sensibilidad, pensamiento y reconocimiento como un hombre de verdad. Se trata de ver aspectos que configuran la definición social de un “hombre de verdad” pues esencialmente se ve enmarcado su significado a factores como la responsabilidad, la fuerza, la actitud, dominación y figura de autoridad.

Aquellas pautas disciplinares que a primera vista vislumbra el manual de convivencia del Colegio masculino en mención, se presentan no solo aspectos de orden, norma o pauta sino que dentro de la misma Visión y Misión de la institución se precisan formar “hombres para el futuro”; un hombre fuerte, racional quien debe orientar su accionar de un modo similar a la racionalidad

económica donde se busca la “integralidad y proactividad”. Sus obligaciones como dice Olavarría (2004) le obligan a tener clara la finalidad de sus acciones; debe adecuar los medios para responder responsablemente a lo que se espera de él.

La forma de relacionarse un varón con otro es particularmente entendida desde la fuerza y el poder que puede ejercer uno sobre otro, como muestra este proyecto al describir al hombre primeramente desde sus impulsos, manifestaciones de poder y conductas colectivas y propias que después, pasando por un proceso de relación llegan a convertirse en acciones sociales a las cuales se les otorga un sentido de ser. Esto lo llama Olavarría (2004) “masculinidad dominante” en la cual, su ejercicio dependerá de los recursos que posean y hereden los hombres del contexto social en el que vivan, en este caso en una institución educativa donde sus sensibilidades son la prueba de iniciación que les permitirán reconocerse y ser reconocidos como hombres.

Badinter (2000) explica que no existe una forma única, sino que en nuestras sociedades y en este caso en el ámbito educativo, hay identidades masculinas y maneras de ser hombre desde el carácter tradicional ligado a la fuerza, y emocional a sentimientos y sentidos subjetivos. Es esencial para las consecuencias educativas que en todas sus versiones estas identidades se construyen, y por tanto también se pueden cambiar. Esto se debe abordar dentro de la comprensión de las identidades, donde los hombres son sujetos sociales que se construyen en relación a través de acciones. Por esto su posición, privilegios, retos, riesgos, conflictos, miedos y demás son producto de una herencia social y cultural, que toma forma propia y configura la identidad del varón. Vale decir que, todo esto responde a un ordenamiento patriarcal, un orden jerárquico de poder basado en la dominación que ejerce el hombre; respalda culturalmente una ideología que legitima a través del poder la creencia de la superioridad de este sobre otros.

En los planteamientos del sociólogo alemán Max Weber, la tarea de la sociología comprensiva es explicar por qué las personas actúan como lo hacen y no de otra manera y como en cierta forma sus acciones están orientadas por un sentido mencionado en función de los demás. A partir de esto, es pertinente comprender e interpretar la acción social concebida como una conducta humana en la que los actores enlazan sentidos subjetivos; vale decir que se concibe al actor

social como aquel estudiante de sexo masculino del Colegio Nicolás Esguerra quien asume su rol social y le atribuye significado a sus acciones.

Para establecer los diferentes tipos que Max Weber (1922) realiza en su teoría, hace énfasis en la inseparabilidad que existe entre la sociedad y los factores culturales que la afectan; esto parte de una metodología que supone una primera visualización de las acciones. Se distinguen así cuatro tipos de “acción social”. En primer lugar la acción racional con arreglo a fines corresponde a “tomar en consideración el comportamiento de los demás y de los objetos del mundo exterior como un medio para alcanzar un fin propio” (p. 45). A diferencia de este, la acción racional con arreglo a valores responde a las “creencias que posee el actor social, las cuales pueden ser religiosas, políticas, filosóficas etcétera.” (p.46), vale mencionar que son poseídas con anterioridad, por ello el proceso de “decisión” del actor es más breve. Seguida a esta, se encuentra el influjo de un estado emotivo que se encuentra en los límites de los significados y los no significados, aquí no hay un juicio valorativo sino que el actor social está movido por emociones y sentimientos del momento, se habla así de la “acción afectiva”. (p. 45)

Finalmente se encuentra la acción tradicional “la cual está bajo el influjo de la costumbre, el hábito, ideales y símbolos arraigados.” (p. 46) Dicha acción puede entenderse como un hábito o patrón costumbrista donde el actor no se interroga sobre la efectividad del medio, vale decir que el hombre trae consigo cierta carga social impartida primeramente por su núcleo familiar, después por amigos y personas que lo rodean y que lo sitúan finalmente desde la categoría de “varón” adecuando a él formas de ser y actuar individualmente y con otros según su sexo de hombre dominador, fuerte, competente y racional. Todo esto le permite a este ejercicio de investigación poner esos tipos de acción social en juego constante, que dejan ver a los hombres desde enfoques yuxtapuestos a ese modo habitual de ver la masculinidad.

Para fundamentar los tipos de acción social anteriormente descritos, se pueden resaltar los siguientes ejemplos, los cuales se evidencian en una primera observación a los estudiantes de grado 905 del colegio masculino Nicolás Esguerra. Se encuentran así, palabras ofensivas como “nene” “idiota” o expresiones como “ya está bastante grande, compórtese como un hombre” “no se deje, sea macho” donde existe una acción tradicional como una forma usual de ver al hombre

desde la fuerza, la dominación y la supremacía. En el momento en que dos amigos celebran con un abrazo, la pasión del gol que uno de los dos realizó durante el partido de fútbol actúan para satisfacer la necesidad de goce, de entrega, determinado por afectos y estados sentimentales actuales del momento, así se enmarcaría en una acción afectiva. Cuando se exageran las acciones afectivas, durante la emoción de ganar el partido de fútbol (con un beso, o abrazos de más compañeros) el maestro con un grito o un pitazo da la orden de seguir para evitar actos incómodos para las directivas que se encuentran observando, aparecen así las “normas”, los “mandatos” y las “exigencias” frente al “deber ser” en la institución, se puede hablar de acciones con arreglo a valores. Finalmente, un grupo de estudiantes del equipo derrotado empieza a copiar las jugadas del equipo ganador para poder llegar a un empate, se entiende que los estudiantes toman en consideración el comportamiento de los demás y de los objetos del mundo exterior como un medio para alcanzar su propio fin, es decir, ganar el partido de fútbol. Vale señalar que, cuando un estudiante durante el partido de fútbol choca con otro de sus compañeros y no se presenta ningún reclamo, se hace referencia a una acción sin sentido, es decir, una acción “no social”, porque está influida por un acto natural que no estuvo mediado ni tuvo intencionalidades hacia un fin.

De esta manera se puede ver que, hasta el deporte implica tipos de conflicto, interdependencias, cooperación y formación de grupos un, “nosotros” y “ellos”. Según Elías y Dunnin (1922) en su texto “Deporte y ocio en el proceso de la civilización” este tipo de formas de socialización pueden despertar emociones placenteras tanto como dolorosas y conllevan una compleja y variable mezcla de comportamientos racionales e irracionales. Estos autores logran dar un nuevo entendimiento a este ejercicio investigativo al desarrollar así el concepto de “acciones interconectadas” pues hablan de estrategias, planes individuales y grupales, capacidades y habilidades. El proceso de juego es precisamente eso: una figuración móvil de seres humanos cuyas acciones y experiencias se interconectan continuamente, un proceso social en miniatura. Uno de los aspectos que más enseñan del esquema rápidamente cambiante de un partido de fútbol, es el hecho de que este esquema o modelo está formado por los jugadores de ambos bandos en sus continuos movimientos. Si alguien concentra toda su atención sólo en la actividad de los jugadores de un equipo y cierra los ojos a la del otro, no podría seguir el juego; Aisladas e



independientemente de las acciones y percepciones del otro equipo, serían incomprensibles para ese espectador las acciones y experiencias de los miembros del equipo que trata de observar. A lo largo del partido los dos equipos forman entre ellos una sola “figuración”. Se puede reconocer la interdependencia de los contrarios, la interconexión de sus acciones y consecuentemente que los “otros” en acción logran formar así un solo pensamiento; las acciones parten de un pensamiento subjetivo, así interno, y logra cambiar y volverse colectivo, atribuyendo así el sentido a la acción.

Partiendo de lo anterior, para que los actores sociales den “sentido” a la acción social, como elemento principal en este ejercicio de investigación, tienen que tener presente a un otro puesto que, su propio actuar está orientado a la conducta de los demás. Es así que, una acción social no puede darse en el vacío, su sentido siempre estará definido por los otros actores sociales. Este “sentido” se entiende desde la comprensión, es decir, la atribución que le da el actor social a su acción inmediata; por ejemplo de rabia, cólera, empujones, malas miradas o palabras peyorativas hacia otro, esto haciéndose presente en manifestaciones, gestos faciales, exclamaciones y movimientos irracionales. Ahí no termina el “sentido” de la acción, pues, como dice Weber (1922) esta tiene finalmente una “comprensión explicativa” la cual le imputa un “motivo” a aquel empujón, aquella mala mirada etc., así ésta se encarga de darle valor a las acciones consentido, al ser importante distinguir el porqué de las acciones propias y con otros. Desde esta perspectiva, la forma en que se construye el “sentido” es tomando como referente la acción social, ya que brinda elementos subjetivos ligados a emociones, formas de comunicación y procesos simbólicos que generan colectividad.

La acción social no solamente consiste en un hacer sino también en un no hacer, siempre y cuando los individuos vinculen a su conducta un “sentido”, es decir, que este consista, como ya se esbozó, en una comprensión interna, por parte del actor social y externa, cuando se logra un reconocimiento del otro. Sin embargo desde la teoría de Weber, se podría afirmar que no todos los actores de grado 905 del Colegio Nacional Nicolás Esguerra le atribuyen un “sentido” a sus acciones, pues dejan estas en la mera naturalidad de la conducta o en actividades cotidianas que no llevan, en la mayoría de veces, a una construcción colectiva, pues la educación de la comunidad educativa masculina posee una visión originaria de un hombre heterosexual, dominante, patriarcal, fuerte (en sentido físico y psicológico), audaz, capaz de realizar todo tipo

de actividad que lo convoque como “hombre”; desconociendo así la subjetividad y excluyendo la diversidad de maneras de ser que como seres humanos se poseen y en su totalidad todas son válidas.

Desde lo anteriormente planteado es pertinente preguntar: *¿De qué manera las acciones sociales que construyen los actores del grado 905 en la manifestación de sus masculinidades, se pueden interpretar como acciones con-sentido?*

La acción con-sentido, llega así a ser tan compleja de determinar desde la intención que está íntimamente ligada a las acciones comprensibles, por esta razón es importante y llega a ser necesario identificar las acciones sociales para llegar a dotarlas de sentido, pues estas infunden un valor en la investigación social con los actores de grado 905, pues como dice Durkheim (1924) el individuo se socializa, que es ese proceso de socialización lo mismo que la educación, pues es un transcurso que tiene lugar cada vez que interactuamos con otros y también tiene en cuenta una esfera social, en este caso la escuela, la cual permite una participación de acuerdo a pautas vigentes en la sociedad y seguidamente tiene una estrecha relación con la misma sociedad y con las formas pedagógicas propias de la cultura escolar, así, permitiendo pensar en la educación como un perfeccionamiento personal y al mismo tiempo colectivo de los actores. De esta manera se tiene la necesidad de comprender no sólo las funciones explícitas, sino también las funciones latentes que desempeña la escuela y como estas constituyen formas de ser y actuar individualmente y con otros.

### **b. Pregunta problema**

¿De qué manera las acciones sociales que construyen los actores del grado 905 en la manifestación de sus masculinidades, se pueden interpretar como acciones con-sentido?

### **c. Objetivos**

#### **i. General**

Interpretar las acciones sociales con-sentido que construyen los actores de grado 905 desde la manifestación de sus masculinidades en el Colegio Nicolás Esquerra.

#### **ii. Específicos**

- Registrar acciones sociales manifiestas por los actores en la institución educativa.
- Identificar las acciones sociales con- sentido manifiestas por los actores.
- Describir desde los tipos de acción social planteados en la sociología de Max Weber, las acciones con-sentido que los actores construyen en relación con otros.

## 5. Antecedentes

A propósito de este tema de investigación se han indagado dos trabajos de investigación que lo anteceden y dan claridades respecto al trabajo en una población masculina relacionando la acción social y el sentido de la acción que plantea el sociólogo alemán Max Weber.

El primer trabajo corresponde a Juan Carlos Peña (2008) quien realizó su investigación del Plan Nacional IDJ titulado “El impacto de los actos comunicativos en la construcción de nuevas masculinidades” coordinado por CREA-UB, Centro Especial en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, de la Universidad de Barcelona. La investigación muestra la vinculación existente entre el lenguaje verbal y el no verbal con el atractivo y la masculinidad. Hace especial hincapié en cómo esta vinculación puede contribuir a superar las desigualdades de género, formadas por el modelo de masculinidad hegemónica. Todo ello implica una aportación innovadora a los estudios sobre la masculinidad dando respuesta científica al atractivo sobre masculinidad, al mismo tiempo que genera propuestas para superar el modelo de masculinidad tradicional.

El segundo trabajo digital es una tesis de grado que se enmarca en el eje de acción social y se titula: “*Impacto del voluntariado en Colombia*” perteneciente a la Facultad de Sociología de la Universidad el Rosario, elaborada en el año 2009, en la ciudad de Bogotá, por la socióloga de la Universidad Nacional de Colombia Mónica Mendoza Molina, en la cual propone una caracterización de la labor voluntaria como acción social, construyendo a través de categorías sociológicas un marco que permita el análisis de sus rasgos esenciales, móviles, formas, condicionantes y efectos, realizando una revisión de las teorías sociológicas de la Acción Social planteada por Max Weber y Parsons y que enmarcaron el análisis de la acción voluntaria considerando sus aspectos culturales, sociales y morales, a través de categorías como fines, medios, valores, roles y tradiciones.

El objetivo general del primer trabajo, fue estudiar qué tipo de interacciones visibilizan masculinidades igualitarias y les atribuyen atractivo sexual entre adolescentes en contextos educativos y familiares con el fin de identificar elementos de trasmisión de valores que superen la problemática de la atracción a la violencia del modelo masculinidad hegemónico; así aportando a

la presente investigación en cuanto a los actos comunicativos que promueven la masculinidad igualitaria y la masculinidad hegemónica y sus relación en diferentes contextos sociales; finalmente avanzado sobre los proceso de socialización en los modelos de atractivo masculino.

El trabajo es pertinente con la investigación aquí planteada sobre la construcción de acciones sociales con-sentido en estudiantes de sexo masculino, ya que aborda una correcta contextualización de los principales ejes estructurales de estudios sobre masculinidades y sus respectivos sub-campos. El primero, el eje estructural y los sub-campos de trabajo, economía, violencia, identidad y raza multiculturalismos, todos estos con una vinculación y relación con el género masculino; el segundo, eje estructural de estudios de masculinidad y los sub-campos de paternidad, salud sexual y reproductiva, y vulnerabilidad. Por último, propone el eje de cambio estructural donde están los estudios de modelos alternativos, intervenciones (evaluaciones), proceso de cambio complejo tendentes a la equidad, cambio y resistencia.

Juan Carlos Peña (2008) en su investigación reciente sobre los procesos de socialización que sufren hombres, fue llevada a cabo en los Estados Unidos por Steinfeldt, Foltz, Mungro, Speight, Wong, & Blumberg (2010). Esta investigación, fue un estudio cualitativo donde se intentaba determinar la importancia de los procesos socializadores que se llevan a cabo sobre hombres que juegan fútbol americano a través de sus entrenadores. La investigación determinó que los entrenadores de fútbol transmiten valores de masculinidad, no sólo ligados a la violencia como se puede llegar a pensar, sino que incluyen valores como el respeto, solidaridad y por sobre todos el valor de la responsabilidad. Esta investigación demuestra que muchos hombres son constantemente socializados en determinados comportamientos y que esto implica una reproducción de los modelos tradicionales de masculinidad a través de procesos socializadores distintos al que viven las mujeres.

El aporte de esta investigación está presente en tanto pretende dar un entendimiento al concepto de masculinidad desde lo “hegemónico”, la cual trata de alguna manera de determinar las acciones sociales que construyen los estudiantes con sus pares, la cuales comienzan como referencia. Juan Carlos Peña (2008) al analizar la teoría de Connell (2005), quien a su vez referencia a Gramsci (1981) en cuanto a la hegemonía entendida como la reproducción cultural

de las clases dominantes: educación, instituciones religiosas y medios de comunicación, hay que tener en cuenta que la hegemonía no es solo a través del uso de la fuerza, la hegemonía supone reproducir la supremacía del hombre a través de las instituciones. En este caso la masculinidad hegemónica, surge cuando un determinado modelo de comportamiento masculino logra imponerse dando sitio a una situación de desigualdad, como por ejemplo reproducir modelos de atractivo de hombres violentos. Este planteamiento, lo profundiza con la elaboración de una teoría social sobre la masculinidad, para esto Connell establece cuatro tipos de masculinidades la primera de ellas y la cual es pertinente desplegar como aporte fundamental a esta investigación, la llama masculinidad hegemónica o tradicional.

“El concepto de hegemonía lo adquiere de Antonio Gramsci, sobre las relaciones clase, se refiere a la dinámica cultural por medio de la cual un grupo exige y sostiene una posición de mando en la vida social. La masculinidad hegemónica puede definirse como la configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta aceptada, en un momento específico, al problema de la legitimidad del patriarcado, lo garantiza (o se considera que garantiza) la posición dominante de los hombres” (Connell. 2005, p.117)

Cuando se preguntan sobre las masculinidades es necesario referirnos a la creación de identidad que viene definido desde esferas sociales y culturales, por ello plantear que existe solo un modelo de masculinidad es un error que se continua cometiendo hoy. La creación de escuelas donde niños y jóvenes son separados por sexos argumentando que existen diferencias biológicas y psicológicas que así lo requiere, sin una base científica sólida.

Esta tesis, de la cual hacemos mención hace énfasis particularmente en el aporte que tiene en la teoría de Connell, (2005) de la “Hegemonía Masculina” y “Globalización, Imperialismo y Masculinidades” en cuanto este autor considera que las conductas negativas de los hombres están vinculadas a determinados procesos de aprendizaje a lo largo de su vida. Las identidades de los hombres pueden tener distintos aspectos y características, la masculinidad, ya no se espera que sea una única cosa, son muchas cosas y ahora permite una mayor diversidad.

Las investigaciones en masculinidades, no hacen más que confirmar que existen distintos modelos de ejercer la masculinidad, que no todos los hombres son hegemónicos o que ejercen

una masculinidad tradicional y además confirman la importancia que tiene el sujeto como ente transformador; se demuestra que existen en todos los ámbitos y situaciones sociales.

En el segundo trabajo, se concibe que la acción social sea el objeto central de la sociología y por tanto implica el análisis de la conducta de las personas en diferentes espacios sociales, considerando el tipo de normas que rigen para cada grupo social. Para Max Weber (1977): una acción es social cuando tiene sentido y significado y está orientada por las acciones de los otros, sin importar si son pasadas, presentes o futuras. Es decir, es aquella acción que se dirige a alguien más y genera un impacto en su conducta.

Weber (1977) establece cuatro tipos de orientación:

Acción racional con arreglo a fines: el individuo establece fines o metas y elige los medios para alcanzarlos, de manera racional y contemplando las posibles consecuencias de su accionar. Acción racional con arreglo a valores: el individuo orienta su accionar al cumplimiento de un ideal que considera verdadero, sin reparar necesariamente en las consecuencias de sus actos. Acción afectiva: el individuo actúa bajo el influjo de estados emotivos, es decir, su acción se ubica en el límite entre la conducta con sentido y la conducta reactiva. Acción tradicional: el individuo actúa por costumbre y hábito, a riesgo de desdibujar el sentido y el fin de la acción.

“Desde este punto de vista, la acción social está determinada por fines preestablecidos, valores adquiridos, libertad de elección de medios, análisis de consecuencias y un componente variable no totalmente racional de respuesta inmediata a estímulos.” (Mendoza, M. 2009, p. 17)

Es así como Parsons, citado por Mendoza (2009):

Entiende a los actores como sujetos que realizan acciones, pero que a su vez desempeñan roles determinados, estos roles representan el status o posición que se ocupa dentro de la estructura de interacción, y finalmente se consolidan como aquello que los demás esperan de cada sujeto específico. El rol de cada sujeto en la sociedad es básico para entender su comportamiento y conducta, pues representa lo que se debe hacer y cómo se debe hacer, para contar con la

aprobación de la sociedad en su conjunto y para que esta funcione de acuerdo a parámetros preestablecidos. (p. 18)

Esta indagación, permitió reconocer problemáticas y nociones asociadas a las dos categorías principales de este ejercicio investigativo “Acción social con-sentido” y “masculinidad”, reconociendo desde la acción social planteada por Max Weber y Parsons, el análisis de la acción considerando categorías como fines, medios, valores, roles y tradiciones, y como a través de aspectos culturales, sociales y morales se le da entendimiento a la construcción de género superando el modelo de masculinidad tradicional. Partiendo de lo planteado hasta el momento, se realiza una investigación más exhaustiva de nociones teóricas que permiten complejizar la interpretación de la práctica, así se presenta a continuación.



## 6. Marco teórico

Las exploraciones que se han hecho sobre identidades masculinas han posibilitado explicaciones acerca del comportamiento de los varones a partir de los procesos de construcción de identidad y la socialización en la que han estado inmersos. Las masculinidades no se pueden definir fuera del contexto socioeconómico, cultural e histórico en que están adheridos los varones y que ésta es una construcción cultural que se reproduce socialmente. Diferentes autores coinciden en que es posible identificar cierta versión de masculinidad, que se rige en "norma" y deviene en "hegemónica", que forma parte de la identidad de los varones y que busca regular al máximo las relaciones genéricas.

José Olavarría, sociólogo de la Universidad Católica de Chile y doctor en ciencias sociales, logra dar importancia y contextualización en su texto *“Modelos de masculinidad y desigualdades de género” (2004)* al referirse a la masculinidad desde el “ser hombre” “el proceso de hacerse hombre y heterosexual” “recursos de poder” y las llamadas “responsabilidades masculinas en los recursos de poder”; son estas categorías las que logran dar entendimiento en este ejercicio investigativo que no se puede definir fuera del contexto socioeconómico cultural e histórico la masculinidad, pues es allí donde los hombres están al influencia de una construcción cultural que se reproduce socialmente

“Los atributos que distinguen a los hombres están sostenidos y reforzados por mandatos sociales que son interiorizados y forman parte de su identidad” (Olavarría, 2004. p. 46). La forma de relacionarse un varón con otro, es particularmente entendida desde la fuerza y el poder que puede ejercer uno sobre otro, como muestra este ejercicio al describir al hombre primeramente desde su impulsos, manifestaciones de poder y conductas colectivas y propias que después, pasando por un proceso de relación llegan a convertirse en acciones sociales a las cuales se les otorga un sentido de ser. Esto lo llama Olavarría “masculinidad dominante” en la cual, su ejercicio dependerá de los recursos que posean y hereden los hombres del contexto social en el que vivan, en este caso en una institución educativa donde sus sensibilidades son la prueba de iniciación que les permiten reconocerse y ser reconocidos como hombres.

Diversos autores, plantea Olavarría, señalan que se está en un periodo de cambio debido a la movilidad social y geográfica de las últimas décadas, a la expansión de los sistemas educativos, a los niveles de estudios adquiridos y al creciente proceso de aceptación y reconocimiento de los hombres, por ejemplo el movimiento gay quienes estarán abriendo un debate en torno a otras masculinidades e identidades más equitativas no subordinadas o subalternas de la versión hegemónica. Este modelo hegemónico de masculinidad, junto a otras de “norma” y “medida” de la hombría, plantea la paradoja que los hombres deben someterse a cierta ortopedia, a un proceso de hacerse hombres, es decir, será un proceso al que está sometido el varón desde la infancia; “ser hombre” es algo que debe lograr, conquistar y merecer. En este contexto, para hacerse hombre los varones deben superar ciertas pruebas como: conocer el esfuerzo, la frustración, el dolor, el conquistar mujeres, hacer uso de la fuerza y la palabra y demás para ser aceptados como tal.

Es en la etapa de la adolescencia y de la juventud, cuando los varones tienen que demostrar que ya no son niños ni "mujercitas", donde la masculinidad hegemónica adquiriría su expresión más desenfadada y a veces brutal de lo que es ser "hombre"; es la etapa de las pruebas de los ritos de iniciación que permiten a un varón "ser hombre", aquello que ha sido caracterizado como "de la naturaleza de los hombres", de su corporeidad, sería internalizado por los adolescentes/jóvenes como "lo masculino". En esta etapa se fortalecería la homofobia, el sexismo y el heterosexismo y se harían demostraciones de ello ejerciendo violencia sobre aquellos/as que "la naturaleza" ha resuelto que son inferiores, débiles, pasivos y afeminados; el modelo de masculinidad con sus atributos y mandatos sociales, posibilitando que los hombres accedan a recursos de poder; los hombres son impulsados a buscar el poder y a ejercerlo sobre otros hombres que están en posiciones jerárquicas menores, a quienes puedan dominar, así llevando a lo que dice Olavarría (2004) como relaciones de subordinación, quienes permiten la existencia de masculinidades hegemónicas y subordinadas.

Por otro lado y sin alejarnos de la apreciación anterior, el sociólogo Pierre Bourdieu en su libro de la *“Dominación Masculina”* (1998), se refiere a como la fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación. Según Bourdieu el orden social funciona como una “inmensa maquina simbólica” que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya. Plantea en la *“construcción social de los cuerpos”* ese tipo de diferenciación

entre hombres, mujeres y su carga social que los ubica en una ambigüedad estructural; la virilidad, incluso en el aspecto ético, es decir, en cuanto que esencia del vir, virtus, principal principio de la conservación y del aumento del honor sigue siendo indisociable, por lo menos tácitamente, de la virilidad física, a través de las demostraciones de fuerza sexual desfloración de la novia, abundante progenie masculina, lo que se espera del hombre que es “verdaderamente hombre”; se entiende que el falo, siempre presente metafóricamente pero muy pocas veces nombrado, y nombrarle, concentra todas las fantasías colectivas de la fuerza fecundadora.

Vale Detenerse frente al entendimiento de este trabajo de investigación en el planteamiento que hace Bourdieu (1998)

“cuando los dominados aplican a lo que les domina unos esquemas que son el producto de la dominación, o, en otras palabras, cuando sus pensamientos y sus percepciones están estructurados de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación que se les ha impuesto, sus actos de conocimiento son, inevitablemente, unos actos de reconocimiento, de sumisión”

De esta manera, permite plantear en las instituciones en este caso la educativa, diferentes ritos que ponen a prueba aquella dominación, primeramente desde series de operaciones de “diferenciación” que tienen a acentuar al hombre o la mujer desde los signos exteriores más inmediatamente conformes con lo social y su “diferenciación sexual” estimulando así prácticas adecuadas para cada sexo. Las divisiones constitutivas del orden social, y más exactamente, las relaciones sociales de dominación y de explotación instituidas entre los sexos se inscriben así, de modo progresivo, en dos clases de hábitos diferentes, bajo la forma de “Hexeis” corporales opuestos y complementarios de principios de visión y de división que conducen a clasificar todas las cosas del mundo y todas las prácticas según unas distinciones a la oposición entre lo masculino y lo femenino; así corresponde a ver los hombres situados en:

“un campo exterior, de lo oficial, de lo público, del derecho, de lo seco, de lo alto, de lo discontinuo, realizar todos los actos a la vez breves, peligrosos y espectaculares, que, como la decapitación del buey, la labranza o la siega, marcan unas rupturas en el curso normal de la vida” (p.47)

Esa dominación, planteada por Bourdieu hace relación a ese carácter masculino y femenino donde el hombre tiene un lugar específico, como se dijo, y la mujer está constituida esencialmente por prohibiciones, muy adecuadas para producir otras tantas ocasiones de transgresión. Al hablar de las construcciones sociales de lo femenino y lo masculino Bourdieu se refiere al reconocimiento del cuerpo y los órganos sexuales como un “producto de un trabajo social de construcción” (p.37), así es que el hombre reafirme lo masculino desde el tener el falo, pero sin la mujer este no tendría sentido, pues este tiene poder porque lo posee y la mujer no; es una división de la virilidad con la jerarquización de los géneros. La dominación hacia las mujeres trasciende al ubicarles un campo así diferente como lo es el doméstico y la valoración del papel seductor, pero cuando ellas ocupan puestos de mando y de responsabilidad igual a un hombre estos se feminizan según Bourdieu, y como consecuencia se desvalorizan, pierden cierto sentido y así ellas asumen posturas masculinas para el reconocimiento social.

Bourdieu (1978) plantea así, “la dominación simbólica” la cual se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador, por consiguiente a la dominación. De esta manera este tipo de violencia ya sea de género, raza, lengua, cultura sexo y demás, no se produce en la lógica pura de las conciencias concededoras, sino a través de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que constituyen los hábitos y que sustentan una relación de conocimiento. Estos actos de conocimiento y de reconocimiento prácticos, dice Bourdieu, adoptan a menudo la forma de “emociones corporales”: vergüenza, humillación, timidez, ansiedad, culpabilidad o de “pasiones y sentimientos”: amor, admiración, respeto; emociones a veces a un más dolorosas cuando se traducen a unas manifestaciones visibles como el rubor, la confusión verbal, la torpeza, el temblor, la ira, la rabia o la impotencia, maneras todas ellas de someterse a la opinión dominante.

El privilegio masculino no deja de ser una trampa y encuentra su contrapartida, en la tensión que impone a cada hombre el deber de afirmar su virilidad, esto en la medida en que tiene en realidad un colectivo, en diferentes instituciones, sujeto a su vez a las exigencias inherentes al orden simbólico. La virilidad, como se describió anteriormente, entendida como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como aptitud para el combate y para el ejercicio de la violencia. Es de esta manera que la virilidad, finalmente tiene que ser rivalidad para los otros

hombres en su verdad como violencia actual o potencial, y certificada por el reconocimiento de la pertenencia al grupo de los “hombres auténticos”.

Al mismo tiempo, la socióloga Australiana Raewyn Connell (1997) en su libro “Masculinidades” toma el concepto de la masculinidad desde un análisis contemporáneo de las relaciones de género ofreciendo una manera de distinguir diversos tipos de masculinidades, y una comprensión de las dinámicas de cambio. Si bien:

“No todas las sociedades tienen el concepto masculinidad pues esta no es un objeto coherente acerca del cual se pueda producir una ciencia generalizadora, podemos ver la masculinidad, no como un objeto aislado, sino como un aspecto de una estructura mayor. Esto exige la consideración de esa estructura y cómo se ubican en ella las masculinidades”. (p.27)

De ahí que, toma el género como una construcción simbólica, mantenida y reproducida por las representaciones hegemónicas de género de cada cultura. Es a partir, de las características contrapuestas que culturalmente se otorgan a hombres y mujeres establecidas sobre su diferente fisiología, como se establece un tipo de relaciones sociales basadas en las categorías de género, y estas relaciones, obviamente, se manifiestan en todo grupo humano, en tanto existen dos sexos biológicos.

Es importante destacar que, como lo menciona la autora el intentar definir la masculinidad como un objeto, es visualizar en ella las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género y por consiguiente los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura. El ser mujer o el ser hombre, son del mismo modo categorías construidas que se corresponderán a nivel ideológico con lo que una sociedad, como la nuestra, considera como “femenino” o “masculino”, así desde esta perspectiva:

“Definir la masculinidad como lo que-los-hombres-empíricamente-son, es tener en mente el uso por el cual llamamos a algunas mujeres masculinas y a algunos hombres femeninos, o a algunas acciones o términos. Es crucial, por ejemplo, para el pensamiento psicoanalítico sobre las contradicciones dentro de la personalidad” (p.5)

Al interior del concepto de hegemonía en la masculinidad, Connell (1997) desarrolla tres categorías que son las masculinidades hegemónicas, las masculinidades conservadoras y las masculinidades subordinadas. La primera de ellas tiende a reproducir la dominación de los hombres y la subordinación de las mujeres, en lo que es la dinámica del patriarcado. Al referirse a las masculinidades conservadoras, la autora expone que la mayoría de los hombres no responden a ese "tipo ideal" de las masculinidades hegemónicas, pero que de alguna forma colaboran con su manutención ya que este sistema de dominación patriarcal les ofrece ciertos beneficios por el simple hecho de ser hombre, por lo tanto no encuentran motivos para cambiar este sistema; finalmente la masculinidad subordinada es entendida, desde el homosexualismo en la connotación a lo "no masculino" y asociándolo con la feminidad.

Por tanto, cabe señalar que esta autora describe que entre los grupos de hombres también existen relaciones de dominación y subordinación donde se construye una relación de dominación sobre las mujeres, así como también sobre masculinidades subordinadas. La masculinidad puede comprender rasgos asociados a la subordinación, como lo hemos mencionado anteriormente y parte de su crianza pues a partir de ahí el hombre le da valor a la mujer, creando así, una reflexión una nueva visión de hombre, convirtiéndose un ser reflexivo, sensible y dulce, frente a lo femenino a diferencia del patrón normativo desde lo hegemónico.

Sigamos, bajo el entendimiento del género desde la diferenciación fisiológica en los sexos, también atendiendo a elementos de roles, normas y valores que son impuestas desde un contexto específico que hacen parte de los procesos de socialización de género como menciona la autora Mara Viveros en su documento "*Haz Paz*" (1997):

“La socialización de género es el proceso mediante el cual niñas y niños, hombres y mujeres van interiorizando las normas, valores, nociones, comportamientos y formas de relación con los demás que la cultura ha construido como diferenciales para ellos y ellas” (p.25).

La socialización empieza desde el nacimiento, o incluso antes, cuando madres y padres prefieren a uno u otro sexo, argumentando algunos que prefieren que el primer hijo sea varón para que no se pierda el apellido y sea un posible soporte económico si llegara a faltar el padre. Otras

personas se inclinan por las niñas, pues consideran que su educación será más sencilla basándose en el precepto de que ellas son más tranquilas y calmadas.

Los agentes de socialización que influyen en la construcción de la identidad masculina y femenina son la escuela, los medios de comunicación, el grupo de pares, el trabajo y otras instituciones sociales. Dichos agentes socializadores reproducen estereotipos y prácticas sexistas de manera explícita o implícita, por ejemplo, la escuela, institución encargada de transmitir no solamente conocimiento académico, sino valores, actitudes y modelos de comportamiento brindando una educación discriminada por género, lo cual se evidencia en diversos estudios nacionales e internacionales; así los diferentes espacios familiares, educativos, políticos y económicos reproducen las características que la cultura establece como apropiadas para los hombres y las mujeres, pues como lo menciona la autora estas son naturalizadas como si fueran parte de la «esencia» masculina o femenina, es decir, que los comportamientos y las formas de ser construidas socialmente son asumidas como si se originaran en lo biológico. Esta situación se evidencia a través de frases como «Las mujeres son tiernas por naturaleza» y «los hombres son agresivos por naturaleza»; la naturalización de los sentimientos, pensamientos y acciones tienen el propósito de reproducir y perpetuar ciertos paradigmas y ejercicios de poder, tanto individual como colectivamente.

La manifestación del género se da en la dimensión de la persona. Es esto un componente que ubica ahora el género desde la perspectiva de la francesa y teórica feminista Monique Wittig quien en uno de sus ensayos *“La marca del género”* (1985) hace una afirmación que llega a ser opuesta a la de Viveros y lo ubica como el indicador lingüístico de la oposición política entre los sexos, afirmando:

“Género es aquí utilizado en singular porque, en efecto, no hay dos géneros, sino uno: el femenino, el «masculino» no es un género, porque lo masculino no es lo masculino sino lo general lo que hay es lo general y lo femenino, o más bien lo general y la marca del femenino” (p.86).

El género así como concepto, es un instrumento que sirve para constituir el discurso político del contrato social como heterosexual, pues la sociedad heterosexual está fundada sobre la necesidad

del “otro” diferente en todos los niveles; es una necesidad según ella ontológica para todas las ciencias y disciplinas, refiriéndose a la “naturaleza del ser” y a un conjunto de conceptos que ubican el género en la filosofía : “ Su razón de ser nunca es cuestionada en la gramática, cuya función es describir formas y funciones, no buscar una justificación para ellas” (Wittg, 1985, p.104)

El género supone el reforzamiento del sexo en el lenguaje, funciona de igual modo que la declaración del sexo en el registro civil. El sexo, bajo el nombre de género, “afecta a todo el cuerpo del lenguaje y fuerza a cada hablante, si pertenece al sexo oprimido, a proclamarlo en su discurso, es decir, a aparecer en el lenguaje con la propia forma física “ella” y no con una forma abstracta” Así ahora el género es una imposibilidad ontológica porque pretende llevar a cabo la división del ser, pero: “el ser como ser no está dividido, Dios o el hombre como seres son el uno y el todo, entonces, ¿cuál es ese ser dividido que introduce el lenguaje por medio del género? Es un ser imposible, un ser que no existe” (p.107)

De este modo, Wittg (1985) afirma:

“El género, por tanto, debe ser destruido. La posibilidad de su destrucción se da por el propio uso del lenguaje. Cada vez que digo «yo», reorganizo el mundo desde mi punto de vista y por medio de la abstracción que pretendo universalizar. Y esto es siempre así para cada hablante.” (p.108)

La Filósofa francesa Elizabeth Badinter, por otro lado toma el concepto de “identidad masculina” en su libro “*XY de L' Identité maculine*” (1993), donde expone varios aspectos que denotan la identidad masculina desde una perspectiva feminista y la construcción del hombre frente a la masculinidad y como la enfrenta creando una identidad propia que le permita reafirmarla, atendiendo al valor de lo masculino en su crianza y desarrollo social.

"Ser hombre hoy se ha vuelto difícil... Por lo menos mucho más que ayer. Hasta hace poco, hablar de masculinidad era referirse a la virilidad y a sus tradicionales atributos; era



hablar siempre desde el Sujeto, el poder y la apropiación, lo que significaba seguridad, tranquilidad y confort... Sin embargo y cuando falta poco para terminar el siglo, esta tranquilidad se está derrumbando, paulatina y silenciosamente, pero sin retroceso posible, pues las mujeres abrieron camino hacia una redefinición de su identidad y en esta empresa de construir una nueva femineidad, trastocaron obligatoriamente los viejos parámetros de la masculinidad". (Badinter,E. 1993,p.52)

De acuerdo con lo planteado por Badinter (1993), se ha diluido el discurso sobre la autonomía de las mujeres y ello dice la autora existe un "continuum" en seguir operando desde un discurso de la "maldad de los hombres" y "la victimización de las mujeres", como ejemplo la violencia de la que se refiere Bourdieu donde la dominación hacia la mujer es el abuso masculino, al que ella se quiere referir a una condena incondicional donde él es violento, dominador y explotador. De esta manera las masculinidades se expresan en tiempos y espacios diversos y cuestionan una idea de lo femenino, pues el primer deber para un hombre es "no ser una mujer" los "ritos sociales" están dados para ubicar lo femenino en otro lado, sin embargo se está dando una redefinición de la femineidad donde la definición de lo patriarcal se está derrumbando trastocando parámetros antes intocables de lo masculino. La masculinidad toma ahora otro rumbo, el hombre ya será según Badinter (1993) duro sino blando, desestructurado, aparece la respuesta a la crítica feminista pues el hombre tendrá solidez, sensibilidad, firmeza y ternura reencontrando nuevas formas de ver a su madre, su pareja, su paternidad como un proceso que lo lleva a reconstruir su figura.

Proporcionando otra mirada frente a la masculinidad, el psicólogo social Héctor Pizarro en su artículo académico "*Porque soy hombre una visión a la nueva masculinidad*" (2006) define esta como: "el conjunto de atributos, valores, comportamientos y conductas que son características del ser hombre en una sociedad determinada" (p.22). Esta definición, se enfoca en las normas que cada sociedad asigna a lo masculino las cuales varían de acuerdo al contexto en el que se esté, es decir, dependen de la cultura en la que se está inmerso, de las corrientes ideológicas ya sean políticas o religiosas y también como los grupos sociales de pertenencia como la familia, amigos, clubes, trabajo y los medios de comunicación tienen atribución en la conformación del carácter masculino.

Es necesario hacer hincapié, en el medio que se encuentra el actor, en este caso la institución, la cual tiene normas y reglas que regulan el hacer y actuar, aunque en la misma medida interviene su subjetividad trasfigurando prácticas y resignificando sus acciones, así como lo menciona Pizarro (2006)

“solo se acepta que el hombre viva de acuerdo a una forma única de masculinidad, tomando como base lo que dicta el modelo tradicional masculino, ellos no siguen éste al pie de la letra, ya que su subjetividad interviene para transformar o variar lo que se les enseña, sobre todo cuando cuestionan lo que han aprendido y ven que da lugar a desigualdades, discriminación o injusticias, optan por modificar el modelo que culturalmente se les impone” (p.23)

Pizarro así, no solo brinda una mirada a el concepto de masculinidad sino que también reflexiona frente a la imagen de lo que debe ser lo masculino, y junto con ella el modelo tradicional masculino del que hablamos anteriormente el cual se le ha transmitido a los jóvenes precisamente de generación en generación y estos la han adoptado, no en su totalidad o pureza, pero si en todo el peso al ser el hombre cuestionado frente al como asume y ejerce su masculinidad desde parámetros como su sexualidad, su aspecto físico, sus amistades, el éxito alcanzado y el control de sus emociones.

Como lo menciona Pizarro (2006) en uno de sus capítulos “*El modelo tradicional masculino y juventud*”, muestra la influencia de lo masculino tradicional en la pubertad:

“En ese sentido, los jóvenes recurren a ciertas prácticas para demostrar su masculinidad, como apresurar el momento de tener relaciones sexuales/coitales por primera vez, fumarse a escondidas el primer cigarrillo con los amigos(as), demostrar que se es un gran bebedor en la primera borrachera, pasarse la primera noche fuera de casa, entre otras. En nuestra cultura se acepta que estas situaciones son un requisito para formarse como hombres y se vuelven parte de la vida cotidiana de los jóvenes durante el proceso de construir y reafirmar la identidad masculina. Sin embargo, tener que demostrar continuamente que se es hombre provoca un desgaste emocional y físico. Es evidente que, debido a que viven de acuerdo a este modelo tradicional de masculinidad, sin someterlo a una reflexión

crítica, existe una gran cantidad de hombres frustrados y estresados por no poder cumplir con lo que se espera de ellos según ese modelo” (p.30)

#### **a. Acción social**

Por otro lado, se referirá al término de acción social como fundamento al abordar teorías sociológicas del siglo XX que parecen ser las más ilustrativas de la diversidad de perspectivas y opiniones al respecto; partiendo de la sociología comprensiva de Max Weber, en la cual el concepto de acción social es central, para después examinar los significados dados a la acción social por Talcott Parsons en su teoría nomotética de la sociedad, siendo un continuador de la obra sociológica de Weber y la teoría social de Anthony Giddens.

Max Weber (1864-1920) puede ser considerado, ciertamente, como el primer sociólogo que sitúa a la acción social en el centro de su teoría. El contexto histórico de desarrollo en este concepto en el marco de la teoría sociológica comprensiva puede aportar elementos para entender la importancia que Weber dio a la acción social. Max Weber en su libro *“Economía y sociedad”* (1994) constituye la acción social el problema central de la sociología interpretativa debido a su relevancia en la vida colectiva. De hecho, la comprensión concreta de la acción social se da de dos maneras: directa, mediante la observación del sentido subjetivo del acto de otra persona, e indirecta, a través de la comprensión del motivo mediante la reproducción del razonamiento intencional del actor, o bien por medio de la empatía cuando los actos referidos tienen un carácter emocional. Weber concibe que lo comprensible de la acción humana sea posible en la intencionalidad de los actores para hacer de ésta un medio o un fin.

Por "acción" debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La "acción social", por tanto, es una acción donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo. (Weber, M. 1922)

“Con esta definición, es posible afirmar que Weber concibe a la acción social como la forma elemental de sociabilidad que permite a un individuo relacionarse y ser relacionado con los demás. El ser en sociedad y el ser aceptado por la sociedad tienen como punto de

referencia constantemente renovado y verificado, la adecuación del actuar individual con las prescripciones invisibles pero reales del grupo. Así mismo, el peso de la mirada ajena se mide en su capacidad de orientar la conducta de las personas o, para decirlo de otra manera, el marco de referencia implícito compartido por los miembros de un grupo o sociedad es dotado de un poder estructurante cuando es capaz de condicionar la acción de propios y ajenos, concluyendo que no hay una acción social posible libre de condicionamientos.” (Lutz, B. 2010 p. 4)

Por otra parte Talcott Parsons lee la obra de Weber- teoría de la acción, en la cual se le da importancia a un orden. Parsons reprocha a Weber el privilegiar a las conductas racionales y dejar de lado las dimensiones no-instrumentales de la acción social, ya que para aquél la estructuración de la acción social no puede darse fuera de una matriz general de la orientación de las acciones, que es un sistema. Para sostener esta idea, Talcott Parsons retoma las tres orientaciones weberianas de la acción que son: 1) el uso; 2) el interés y 3) el orden legítimo, haciendo particular insistencia en la última.

Así, Anthony Giddens, por su lado, pone también la acción en el centro de su teoría, pero la sitúa en el marco de una vida cotidiana rutinizada. La condición elemental de la vida social ya no es la asimilación de reglas como para Parsons, sino más bien la repetición a diario de acciones que no tienen una motivación directa:

“Acción es un proceso continuo, un fluir en el registro reflexivo que el individuo mantiene es fundamental para el control del cuerpo que los actores de ordinario mantienen de cabo a cabo en su vida cotidiana”. (Giddens, A. 1984)

Weber sigue siendo una referencia unánime con respecto al desarrollo de la idea de que la acción social es una abstracción, la cual puede definirse como el gesto -en sentido amplio- de un individuo que recibió y/o ejerce una influencia social significativa. Parsons, Touraine y Giddens cuyas posturas teóricas fueron abordadas en el presente texto, se refirieron a la concepción weberiana de la acción.

“Asimismo, para estos tres pensadores la acción social es un fenómeno sociológico fundamental cuyo estudio permite la comprensión de dimensiones más complejas de la

vida en sociedad y, por ende, puede contribuir indirectamente en la mejor y mayor integración de los individuos en la sociedad.” (Lutz, B. 2010, p. 18)

Para Goffman (1955), la vida es como una representación teatral y consiste en actuaciones así “performances”, donde hay actores y público. Lo representado en el escenario se concibe como real mientras dura la representación. Para la representación teatral, los actores emplean máscaras, entendidas por Goffman como tipificaciones estereotipadas de los roles sociales, lo que supone la preexistencia de normas y pautas de acción a las que los individuos deben adecuarse en su actuación.

El actor como lo denomina Goffman, es un agente pasivo que actualiza las normas y valores de la sociedad para concebirlo como un ser abierto dotado de creatividad que produce, y no solo reproduce, a la sociedad en su actuar cotidiano y así reconoce la existencia de estructuras sociales amplias, pero afirma que éstas sufren transformaciones en el proceso interactivo, puesto que el hombre es un animal práctico que debe adaptarse en todo momento a sus condiciones inmediatas, interpretando su contexto para construir opciones de conducta, que serán afirmadas o rechazadas en la acción futura. Según este autor:

“Los sujetos, a través de su actividad mental reflexiva, interpretan una realidad en constante transformación, conformada por un sinnúmero de procesos que la hacen siempre dinámica. Dicha interpretación permite que los individuos infieran una serie de ideas que les ayudan a definir una acción o sentencia, que únicamente será verdadera cuando se ajuste a la experiencia futura”. (p.45)

El pensamiento construye explicaciones, que permiten que el actor se adapte significativamente a ellas, posibilitando que proyecten nuevos escenarios, desde los cuales pueden amoldar sus acciones subsecuentes. Por lo tanto la persona, puede y debe ponerse en el lugar del “otro” para definir tanto su acción como su reacción; este proceso se da de forma simbólica, en el pensamiento y la única manera de que resulte esta actividad es en la acción social concreta, aquí el sujeto aprende a reconocerse como un objeto para sí, que actúa para el otro generalizado que organiza, y dota de significado el papel que interpreta.

En la obra de Goffman se pueden identificar los puntos de coincidencia con el funcionalismo, los cuales se pueden resumir en tres puntos:

- a) El reconocimiento de las estructuras sociales y su traducción en normas y valores, los cuales son interiorizados por los individuos, aunque cabe aclarar que Goffman no pretendía explicarlas, sino comprender su influencia en los encuentros cara a cara a través de las reglas de transformación.
- b) El énfasis por identificar las formas sociales con las que se realizan los intereses humanos, es decir, los modelos que permiten explicar y dar sentido a los comportamientos interaccionales de carácter repetitivo.
- c) El valor que se le reconoce a las prácticas rituales como elementos básicos que permiten sostener y revitalizar los ordenamientos societarios.

Por último, podemos referenciar teóricamente a Ana María Brigido (2006) con su texto “*Sociología de la educación*” donde parte un reconocimiento de la importancia de este ejercicio de investigación en el hecho educativo. El desarrollo que ha conocido la sociología de la educación a partir especialmente de los años setenta sirve para mostrar cómo opera el trabajo intelectual en un campo específico es decir, para analizar las interdependencias que existen entre unos modelos de análisis y otros, las permanencias y las innovaciones. Se plantea explícitamente la necesidad de comprender no sólo las funciones explícitas, sino también las funciones latentes que desempeña la escuela. Es pues, la educación una especie de mecanismo de perpetuación que encontramos en todas las culturas y con el que las sociedades consiguen la existencia continuada que desean.

Brigido, citado por Castillo Romero en su apartado “*funciones sociales de la educación*” habla de un fenómeno cultural, donde procesos educativos se encuentran históricamente determinados, esto quiere decir que, para llevar a cabo cualquier análisis del fenómeno educativo, deberán ser tomadas en cuenta las relaciones sociales y las características ideológicas de los actores involucrados en la lucha por transformar y conducir a la educación. En este sentido, se reafirma el papel del sistema educativo en la reproducción del sistema capitalista, su división social del trabajo, la cultura y las ideas políticas dominantes mediante la lucha por el poder del Estado. De esta forma, hablar de los fines educativos es reflexionar sobre los valores humanos, la filosofía y

la ideología que los sustentan; es hablar de aquello que deseamos transmitir y adquirir a través del proceso enseñanza y aprendizaje.

“A la escuela se va a recolectar datos y a experimentar, y al igual que el trabajo se va a pasar de la teoría a la praxis. La filosofía social, en este caso la educativa, observa así una relación de dependencia entre el desarrollo del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el desarrollo de la organización social, productiva o de la civilización” (Brigido. 2006)

La importancia que tiene la sociología educativa para este ejercicio de investigación, radica en el entendimiento del estudio de la educación en diferentes planos que la ubican en lo social y como esa ubicación le instituye un lugar determinado históricamente al que llamamos “actor social” pues como plantea Brigido (2006) se debe evocar y reflexionar el papel del individuo y los grupos en el plano nacional y el plano de los “valores universales”. Existen dos objetivos o fines generales en la educación, y cada uno se encuentra relacionado con dos pilares de los procesos de organización institucional educativa. Los fines *primarios* están inmersos en los ideales y los *secundarios* relacionados directamente con la realidad histórica; los fines primarios representan en esencia valores humanistas universales y los fines secundarios se encuentran históricamente determinados.

“Parten del postulado de que existe una educación ideal, perfecta, instintivamente válida para todos los hombres. Y es esta educación universal y única la que el teórico se esfuerza en definir. Pero ante todo, si consideramos la historia, no encontramos en ella nada que sea capaz de reafirmar esta hipótesis. La educación ha variado infinitamente, según los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas la educación intentaba adiestrar al individuo para que se subordinase ciegamente a la colectividad, para que se convirtiera en una *cosa* de la sociedad. Hoy, la educación se esfuerza en hacer de ella una persona autónoma” (p.27)

Las sociedades disponen de mecanismos propios capaces de regular los conflictos, las irregularidades o problemáticas sociales, de tal forma que las normas que determinen el código de conducta de los individuos podrán variar en función de los medios existentes, lo cual conllevaría

según Durkheim, citado por Brigido, al ideal del equilibrio social. Cuando hablamos de sociología de la educación, necesariamente deberemos referirnos al trabajo de Durkheim, ya que si bien ya existían trabajos sociológicos sobre educación, es Durkheim quien constituye o construye a la educación como objeto de estudio de la sociología. El mérito de este pensador, es haber determinado a la educación como una rama de la sociología, llamándola ciencia de la educación.

Durkheim no repara en el individuo aislado, sino como parte de un todo unido en interacción por algo que llamó *solidaridad* y que definió como la cooperación y afinidades entre las personas que dan forma a la cohesión y existencia de la sociedad; Durkheim piensa que el individuo está constituido por un ser natural y otro social, éste último se encuentra definido o determinado por la realidad social, de ésta forma le impone normas, creencias y sentimientos exteriores a sí mismo. De ahí la importancia del sistema educativo en toda sociedad (proceso de socialización) cuya función social es la de introducir normas, creencias y sentimientos en todos los individuos. La educación es, pues, un hecho social susceptible de ser estudiado de forma objetiva o científica. El mecanismo con que cuenta la sociedad para ejercer influencia sobre el individuo es la educación. De esta manera sigue siendo un aporte fundamental a este ejercicio investigativo en cuanto a las acciones sociales que pueden ser potenciadas a acciones con- sentido, pues este tránsito está mediado por un lugar determinado que es la institución educativa y por las formas de ser y actuar que están ya instituidas y construyen formas de ser y actuar dentro y fuera de esta; por tanto la función de la educación es de generación, creación, construcción de un nuevo ser social, es decir, un individuo capaz de situarse en los límites de una vida social y moral determinada en tiempo y espacio por el contexto histórico que la determina.

La educación responde a las necesidades sociales y a través de ella se actualiza, se regenera, avanza y se perpetúa, esto siendo un referente para hablar de masculinidad en este tiempo, en sus formas de sociabilidad y contante reconstrucción. Es por esto que, es fundamental entender la importancia de este ejercicio investigativo de las acciones sociales desde el sociólogo Max Weber en el campo educativo, partiendo de la pertinencia que tiene el fenómeno educativo, pues debe contar según Durkheim con las siguientes condiciones para ser estudiado científicamente:



*a)* Deberán referirse a hechos verificables capaces de observación, señalando su lugar o función dentro del sistema social.

*b)* Que dichos hechos educativos presenten cierto grado de homogeneidad que facilite el agruparlos en una sola categoría.

*c)* La pretensión de los estudios sólo deberá ser para conocerlos y describirlos, sin pretender tener otro objetivo, es decir, que consisten en expresar lo real y no juzgarlo (objetividad científica).

Así finalmente, partiendo de esas condiciones, conocer y explicar el desarrollo de los sistemas educativos observando su génesis y funcionamiento, utilizando métodos que Durkheim consideraba de la ciencia positiva como la observación, clasificación, comparación y explicación causal.

## 7. CAPÍTULO II: Propuesta metodológica

La sociología comprensiva propuesta por el Sociólogo Max Weber, es la base teórica que permite desarrollar este proyecto de investigación, donde la interacción entre la teoría y la experiencia son instrumentos para entender e interpretar las acciones sociales con-sentido de la población estudiada, partiendo que la masculinidad es ejercida por medio del discurso, el poder y la dominación que constituyen el “verdadero varón” y la manera como este la asume teniendo en cuenta una aproximación probabilística donde el “tipo ideal” que reconoce Weber, simplifica la realidad a través de los cuatros tipos de acción social (Arreglo a valores, arreglo a fines, afectiva y tradicional).

De esta manera, “la meta no es alcanzar y reproducir –por la vía introspectiva– estados mentales subjetivos, sino explicar de modo objetivo el sentido del actuar social a través de un estudio intersubjetivo de las experiencias sociales de las que surge” (Weber, 1982, p. 180).

Esta investigación es fundamentada desde el método cualitativo. Según Jiménez Domínguez (2000) los métodos cualitativos parten del supuesto básico que el mundo social está construido de significados y símbolos. Es ahí, donde la intersubjetividad se convierte en una pieza clave de la investigación y punto de partida, para captar reflexivamente los significados sociales. La investigación cualitativa, puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación, tal como la presentan las personas.

Es de esta manera, la herramienta principal es la observación participante, es decir que, cuando el investigador se cuestiona con la realidad, de hecho, ya está observando; pero esa observación la puede realizar participando. Desde la perspectiva de Rosana Guber (2011) “La participación pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a “estar dentro” de la sociedad estudiada”. “Estar dentro” significa ser parte de la población estudiada y ser parte del problema analizado, por esta razón como agentes externos a la institución se da a la tarea de plantear intervenciones encaminadas al juego para detectar qué pasa con los actores sociales en cuanto a sus conductas individualmente y con otros partiendo de la manifestación de sus masculinidades, esto siendo también pertinente con espacios en los cuales se puede hacer de los juegos un momento de identificación y comunicación interpersonal.

De esta manera, el juego a la luz de Johan Huizinga (1938) y Roger Callois (1967) proporciona un análisis frente a los actores dentro de un momento y un espacio visible, donde las acciones no son coartadas, por ende genera una acción acompañada de un sentimiento de invención, alegría y de conciencia aprendiendo a construir un orden y estableciendo una equidad.

Es a partir de allí que se plantean juegos que en su desarrollo dan pie para el planteamiento del siguiente, pues cada uno de ellos proporciona elementos clave en cuanto a rivalidades, relaciones con el otro, el papel de la mujer y la familia o el reconocimiento personal, siendo así necesarios desarrollar ampliamente en el próximo juego. Esta el tipo de juego dado desde la competencia la cual trata una “rivalidad” ejercida entre límites definidos como de resistencia, fuerza, estrategia, y creatividad. Seguidamente de roles como aquellos que le permiten al actor una ilusión y una “ficción” pudiendo crear un personaje o representar uno ya existente, así hacer creer a los demás que se es distinto a sí mismo. Este tipo de juego demuestra aquellas “mascaras” o “disfraces” que crea el actor en diferentes situaciones, cambiando así su apariencia real. Estos dos tipos de juego pueden relacionarse en un mismo momento pues puede haber competencia e imaginación.

Como se presentó anteriormente, la manifestación espontánea de las acciones en el juego, siempre esta mediado por el ambiente que le es más próximo al actor, el juego propicia espacios de socialización e interacción con los otros en tanto las acciones del actor y el sentido social de debe comprender según Goffman (1955) en relación con la situación interactiva en que surgen. El juego es para el actor, un “escenario de sus performance” y portador de roles, pues cambian según la intención; es allí que en la manifestación del juego se perciben las máscaras o como bien lo menciona el autor “la fachada personal” siendo estas un constante flujo de señales, acciones y reacciones que se dan en la concreta relación social.

De esta modo, toda institución, en este caso la escolar, funciona en parte como un juego que también se presenta como un juego que ha sido preciso instaurar, pues tiene sus propios principios, normas y plantea siempre nuevas necesidades exigiendo así de sus participantes, los actores sociales, nuevas formas de ser y actuar, nuevas virtudes y aptitudes. Todo ese tipo de relaciones de unos con otros trae consecuencias, que como dice Huizinga (1938) poseen una “fecundidad natural”, así el juego puede traer consigo envidias, ambición, el placer de lo secreto,

y el disfraz como lo plantea Goffman (1955), el sentir o infundir miedo, violación de reglas y demás que finalmente demuestran la diversidad de las culturas y sus rasgos particulares demostrando quien se es y quien se quiere ser.

El instrumento utilizado para la recolección de información y de las experiencias de los actores sociales, fue el diario de campo que permite un monitoreo a la observación donde se da la importancia a organizar, analizar e interpretar lo que se recoge a raíz del juego en cuanto a su desarrollo, la actitud de los actores frente a este y la totalidad de información que este proyecte. Seguidamente, después de establecer una relación de “confianza con la población” (Bonilla y Rodríguez (1997) se realizan entrevistas a un grupo de actores del grado 905 y a agentes de la institución como la orientadora de ciclo IV, la directora de curso, un docente y el Coordinador académico, lo cual propicia Según Fernández (s. f) la integración dialéctica sujeto-objeto, por tanto se logra comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados, partiendo de recoger concepciones en cuanto a aspectos como la educación masculina, experiencia con esta población y característica frente al rol masculino dentro de la institución.

El marco interpretativo de los resultados proporcionados por los diarios de campo como instrumento, permitiendo el análisis del juego como herramienta, será el interaccionismo simbólico desde Herbert Blumer (1969) el cual tiene la necesidad de comprender el significado del fenómeno social que este ejercicio investigativo presenta. El interaccionismo simbólico se basa principalmente en la premisa que los seres humanos actúan respecto de las cosas basándose en los significados que éstos tienen para ellos, sobre todo entendiendo que los significados derivan de la interacción que la persona tiene con otros seres humanos, siendo estos modificados por medio de un proceso interpretativo que la persona pone en juego cuando establece contacto con las cosas.

De esa manera se entiende que, el actor es en sí mismo social entendido de forma simbólica, en cuanto al uso del lenguaje como el símbolo significante mayor, pues las palabras son símbolos porque se utilizan para significar cosas; las palabras hacen posibles todos los demás símbolos. Los actos, los objetos y las palabras existen y tienen significado sólo porque han sido o pueden

ser descritas mediante el uso de las palabras. Es interaccionista desde las actitudes, la interacción entre los actores y como las actividades de cada uno de ellos ocurre principalmente como respuesta a otros, es decir en palabras de Mead (1934) se entiende por “objeto social” un objeto que responde a todas las partes del acto complejo, aunque esas partes se encuentren en la conducta de diferentes individuos. El objetivo del acto se encuentra, pues, en el proceso vital del grupo y no solo en los de los individuos separados. De esta manera se entiende que el actor se convierte en un objeto para sí mismo, precisamente, porque se descubre adoptando las actitudes de los otros que están implicados en su conducta, “únicamente adoptando los roles de otros hemos sido capaces de volver sobre nosotros mismos”

Vale decir que, el significado de una acción se forma en la interacción social, el resultado es un sistema de significados intersubjetivos, es decir, el sentido común donde los significados compartidos construidos por los actores en sus interacciones, son usados como recurso para interpretar el significado de los elementos de la vida cultural y social. Si los actores comparten el sentido común, entonces comparten una definición de la situación. Los significados son la reacción de los actores ante alguna acción en cuestión, así se entiende el interaccionismo desde el análisis entre el actor y el mundo, la concepción del actor y del mundo como procesos dinámicos y por último la capacidad que tiene el actor para interpretar el mundo social.

### 8. CAPÍTULO III: Interpretación desde los tipos de acción social.

A continuación se presenta la interpretación que se realiza a partir del interaccionismo simbólico, como marco que permite el reconocimiento de la interacción entre los actores sociales quienes crean significados intersubjetivos que surgen de un sentido común y de una construcción social frente a lo que significa ser hombre, y finalmente son usados como recurso de comprensión de los elementos de la vida cultural y social.

La intersubjetividad juega un papel fundamental en este ejercicio investigativo, pues es el punto de partida de los actores sociales para captar los significados de las acciones; no es posible hablar de intersubjetividad sin hacer referencia a la subjetividad concebida como el sentido que cada actor construye desde su propio punto de vista, es decir, a las construcciones y acciones sobre su realidad haciendo referencia a que define su identidad y por ende su pertinencia social.

Alfred Schütz (1972) coincide con Max Weber en el reconocimiento a la importancia de la comprensión del sentido de la acción para la explicación de los procesos sociales. Es decir, que la sociedad es concebida como un conjunto de personas que actúan en el mundo y cuyas acciones tienen sentido; y es importante tratar de comprender este sentido para poder explicar los resultados del accionar de los actores. Por tanto considera que: “el mundo en el cual vivimos es un mundo de significados, un mundo cuyo sentido y significación es construido por nosotros mismos y los seres humanos que nos precedieron.” (p. 25)

Desde lo planteado anteriormente, para comprender el sentido de las acciones se utiliza el juego como una herramienta visible, una forma natural donde las acciones no son coartadas. Vale mencionar que la interpretación que aquí se hace, se logra a partir de las evidencias que denotan los diarios de campo que se realizan a raíz de los juegos con los actores del grado 905 en espacios como el salón de clase, audiovisuales, salón de danzas y canchas deportivas generando así experiencias comunes e individuales que proporcionan significados y comprensiones frente a la acción. Para complementar estos significados se valió de las concepciones que tienen varios miembros de la comunidad educativa manifiestas en el desarrollo de entrevistas, en cuanto aspectos como la educación masculina, experiencia con esta población y características frente al rol masculino dentro de la institución.

Partiendo de esto, se toman los cuatro tipos de acción social que plantea Max Weber (Acción con arreglo a valores, acción con arreglo a fines, acción tradicional y acción afectiva) teniendo en cuenta la inseparabilidad que existe entre el actor y los factores culturales, entendiendo así la cultura según Weber (1922) como un “concepto de valor”, pues la realidad empírica es cultura en cuanto se relaciona con ideas de valor; abarca aquellos elementos de la realidad que mediante esa relación se vuelven significativos para el actor. Los fenómenos de la vida se manifiestan en los actores por medio de las relaciones sociales, es decir, por las acciones que estos llevan a cabo, que poseen significación, no sólo para ellos, sino también para el grupo al que pertenecen. Dichas acciones conforman parte de la realidad empírica y son llevadas a cabo, en la medida en que quienes las realizan las consideran necesarias y adecuadas a los fines requeridos por el grupo social. Los intereses que dichos grupos poseen, están directamente relacionados con los valores que orientan sus acciones.

De acuerdo al ejercicio investigativo que se realiza, se puede justificar la predominancia de cada tipo de acción, lo cual se refleja en la interpretación de los diarios de campo desde los discursos y las prácticas de los actores durante el juego, así a continuación se muestra el complemento que como investigadores se realizamos a la teoría del sociólogo Max Weber.

#### **a. Acción tradicional**

Este tipo de acción se ve reflejada en manifestaciones de los docentes quienes asumen performances paternalistas y disciplinarios con el fin de corregir. Así se evidencia en el siguiente apartado:

““Cuando llegó el docente y el coordinador todos los estudiantes se levantaron de sus sillas, quedaron de pie, con los brazos a atrás en línea recta” y se escucharon regaños como: “¿necesitan a alguien al pie para comportarse como verdaderos hombres disciplinados?”, “Si se tienen que ir para otros colegios pues se van, tanta indisciplina no es permitida en un estudiante del Nicolás Esguerra. En este colegio se equivocaron””  
(Diario de campo 21 de Julio)

Esa autoridad manifiesta en el discurso del maestro hace latente unas formas de configuración del modelo de enseñanza en la institución, pues reproduce una conducta que se presenta a raíz del

estímulo del “llamado de atención” que logra en el actor una respuesta y/o reacción corporal que denota obediencia, todo esto siendo una necesidad de formación y modificación de pensamientos y actitudes como una forma positiva de adaptación a este medio institucional. El maestro desde sus juicios, frente a la disciplina utiliza este medio con la intención de exponer su voluntad y la exigencia de ser obedecida por el actor.

Esta figura de autoridad que allí se entiende toma un carácter desde lo paternal pues el maestro al exponer su voluntad manifiesta este rol como una necesidad a carencia de él en la vida de los actores, pues así lo expresa:

“la figura paterna en las casas no está en este momento muy cimentado eso es lo que nosotros podemos medianamente ver (...) entonces no existe una figura masculina y pues generalmente los hombres de la institución tratamos de hacer nuestro con la figura paterna, entre comillas”. (Entrevista N° 2)

Es desde ahí que se establecen relaciones entre la paternidad y la identidad masculina, postulando así la función paterna en el centro constitutivo de la identidad masculina y la expresión más plena de su versión hegemónica surgiendo como una condensación de otros rasgos de identidad, un sello de la masculinidad. Para Pizarro (2006):

“El padre como figura y como agente real dispone de poderes simbólicos y prácticos (...) En la paternidad culmina la identidad masculina, otorgándoles a los hombres una capacidad de reproducción simbólica (...) es así como la heterosexualidad, el trabajo, la vida pública, la proveeduría, la autoridad y el mando se justifica y ordenan en torno a la paternidad” (p.103)

Hay que hacer notar que, la disciplina llega a ser un factor homogéneo en cuanto a las prácticas de los maestros, como una forma de mantener el estereotipo social frente a los ideales culturales e institucionales propios del ser “varón” lo cual se evidencia en el discurso del maestro hacia el actor. Es así como el lenguaje es utilizado por el maestro para representar autoridad, en palabras de Bourdieu (1998) “la palabra oficial de un portavoz autorizado que se expresa en situación solemne con una autoridad cuyos límites coinciden con la delegación de la institución” (p. 67)



Al hablar de disciplina en otras palabras, un maestro refiere que:

“una de las principales formas de llegar a esta comunidad masculina es tratar de mantener esa exigencia que se tenía en esa época (...) Mientras estuve con ellos mi intención siempre fue mostrar una imagen fuerte de autoridad para que la clase no se convierta en la típica clase de desorden sino que considero yo que donde hay disciplina hay enseñanza, y hay aprendizaje” (Entrevista N° 1)

Esta manifestación es una característica del estilo del lenguaje donde se pone en juego la estereotipización, rutinización, y neutralización de su propia práctica, adquirida por el campo de competencia que le atribuye una figura de autoridad que tiene que mostrar como tal con sus estudiantes, partiendo de la necesidad que hay de la disciplina para tratar hombres.

La autoridad que ejercen los entes de la institución en la formación de sus estudiantes, esta direccionada como se ha descrito a la disciplina, la autorregulación y a la toma de decisiones individuales que forman una pauta masculina en la sociedad. Los estudiantes son llamados por sus apellidos por estos agentes, lo cual demuestra ese orden patriarcal donde se sigue esa pauta masculina de la herencia que deja un padre frente a la construcción de la masculinidad, denotando poder pero también subordinación en los actores, pues los apellidos los diferencian de sus compañeros y son generadores de burla por su estructura gramatical como “Peña “Roncancio” “ Buky” “Conejo” o apellidos dominantes por la forma de ser del estudiante, reconocidos por su indisciplina, rebeldía o resistencia.

Otro punto, es como los actores sociales manifiestan y defienden sus masculinidades desde prácticas propias que los hacen ver como “verdaderos hombres” con dinámicas que los ubican en la mirada de otros, los pares; así el actor busca encontrar conductas mediante el ensayo de la imitación por la tradición que puedan ser vividas por él y percibidas por los demás como un signo hacia su “hombría”. Como dice Pizarro (2006):

“cuando el adolescente se instaura en la calle (que para él será una calle distante a la casa familiar) quiere tal como lo esperan también los demás de él, representar la masculinidad que corresponde a sus conductas apropiadas, estas pueden ir dependiendo de las

circunstancias desde pronunciar palabras especiales o prender el cigarrillo y fumar marihuana” (p.34)

Es así que este tipo de conductas llevan al actor a tener diferentes concepciones entre ellas: “el hombre fuma por moda y por tener amigos” y “El hombre fuma por diversión y relajación” (Diario de campo 22 de Julio), lo cual evidencia en el discurso la atribución que se le da al consumo de ciertos valores de tipo terapéutico, de índole positiva, como “es relajante” “sirve para calmar los nervios” y demás; así estas expresiones dan cuenta de un efecto en el discurso en cuanto a su beneficio como regulador de enfermedades, como el nerviosismo, problemas con el estudio o asuntos de socialización con otros.

En el mismo sentido, otros actores manifiestan que: “El hombre también fuma por abandono de sus padres y la apariencia mala” o “Los hombres que fuman son los de personalidad sin carácter, para evadir problemas y no enfrentarlos” (Diario de campo 22 de Julio) Así para los actores comenzar a consumir cigarrillo, establece en el discurso una práctica que encuentra su fundamento en la relación grupal tanto en los grupos en proceso de iniciación como, viene asociado a un consumo ex-hogar, vinculado a los amigos y a los ratos de ocio: influencia de los amigos, pertenencia a un grupo determinado, necesidad de aceptación por el grupo de referencia, etcétera., son constantes del discurso.

“El hombre siempre es inteligente”, “El hombre siempre debe estar feliz, nunca triste”, “El hombre debe hacerse respetar”, “El hombre debe incorporar el deporte en su vida”, “Debo incorporar en todo lo que hago mi liderazgo como hombre.”, “El hombre no debe callarse por miedo”. (Diario de campo 24 de Agosto) Es así que el estudiante en una de las entrevistas expresa “si la embarra un hombre tiene que asumir sus actos, sus errores y obviamente la gente lo respeta por lo que hace”. Vale resaltar el poder en el discurso que manifiesta cada actor sobre la masturbación como un hecho individual y grupalmente reconocido, tal como lo manifiesta un grupo de actores:

“No, la masturbación no es pecado. Tampoco hace que te salgan pelos en la mano, te pongas lleno de acné y mucho menos limita nuestro crecimiento siendo adolescentes. Por

el contrario, tocarnos permite conocer nuestro propio cuerpo y además nos permite descubrir lo que nos gusta o no en la intimidad” (entrevista N° 1)

Según Freud (1931) la prohibición de masturbarse se convierte en la ocasión para dejar de hacerlo, pero también es motivo para rebelarse contra la persona prohibida, pues la masturbación parece abrir el camino hacia la masculinidad ya que no es una conducta socialmente aceptada pues es una manera de expresar el amor a ellos mismos viendo la masturbación como una manera de acercarse y de curiosear frente a lo prohibido y en el que vale la pena correr el riesgo para obtener satisfacción y placer.

Esto se puede ver relacionado con la teoría del Psicoanálisis la cual toma el sexo biológico como fundamento para la identidad masculina, pues como también es concebido por Bourdieu se hace una lectura simbólica y menos biológica de lo “fálico”, su predominancia como significante de aquella identidad; así los actores en sus manifestaciones frente a la práctica de masturbación declaran una posibilidad de pensar en su identidad relacionada con sus ideales y no como una práctica que le genere daños corporales o cambie su deseo por las mujeres como manifiestan al decir: “ qué necesidad tiene de masturbarse si para eso existen las mujeres”

De este modo, la virilidad como significado conforma dos variables, el papel sexual activo y la fuerza física, es decir, la búsqueda de imposición sobre el otro entendido como un sentido objetivo hacia la mujer desde lo masculino, la experiencia aprendida desde la socialización y la reproducción. Es de esta forma, que la sexualidad es un terreno importante para los hombres pues la virilidad de un hombre es medida por las conquistas sexuales, el número de sus hijos y el comportamiento de las mujeres, sus novias, esposas e hijas. Son las mujeres las que contribuyen a estructurar las nociones de masculinidad de los hombres, pues es la iniciación sexual la manera que tienen para demostrar que son “hombres “y para ganar estatus en su grupo y con las mujeres; los adolescentes varones tienen que probar constantemente su virilidad mediante la experimentación sexual o la actividad sexual.

Vale retomar, el lenguaje como el mayor don que poseen los actores, pero el más arriesgado, está al servicio de múltiples sentidos, puede ser tierno o cruel, amable o displicente. Este ofrece así posibilidades para descubrir en común la verdad, y facilitar recursos para tergiversar las cosas y

sembrar la confusión. Éste se dio en la interacción generando entre los actores acciones desde el uso de palabras “peyorativas” de uno hacia otro, como forma de influencia y regulación que pudiese poseer y disfrutar el actor.

Los maestros manifestaron en sus discursos formas de ser de los estudiantes del grado 905 donde predominaba el hecho de la agresividad verbal de uno hacia otro, acompañado con el golpe, que en cierto modo era un juego cotidiano entre los actores dentro de su lugar y escenario que es el salón de clase. Este espacio les permite ser como grupo, su dominio se encuentra ahí, y es aún más interno cuando este dominio se traslada y juega un papel dentro de los subgrupos o “los amigos” donde se pone en evidencia el poder del lenguaje como agente creador y simbólico, pues como refieren los actores, tienen la forma de identificar a cada subgrupo dentro del grupo total con nombres, bailes y apodos que tiene cada miembro, hecho que los hace diferentes y evidentes uno del otro como “somos Omar y los esclavos” “el Cuartel” “los Six y el agregado” y “los Chimuelos” (diario de campo 4 de agosto) Cada subgrupo tiene aspectos en común que los hace ser como son, con particularidades dentro de lo moralístico, chistoso, ofensivo y dominador.

A propósito de esto, Habermas (1987) plantea la acción comunicativa como un consenso que no existe en el significado de lo hablado, siendo este posible porque se comparten criterios de verdad y aparece el lenguaje como medio específico a través del cual los sujetos pueden lograr entenderse unos con otros. Así pues, el juego demuestra en los actores sociales aquellas rivalidades contenidas o una “fecundidad natural” como dice Huizinga (1938) pues por medio del lenguaje se expresan envidias, ambiciones, miedo, grosería, rivalidad, poder, y otros elementos como amistad, placer y comunidad dentro del discurso, conviene destacar expresiones como:

““Grite como hombre, no como marica”, “Hay mamacita, florecita”, “Le decían a su compañero de orientación homosexual”, “dibuje a Katty Perry”, “hable como hombre o se va”, “eres mi negro ardiente”, “Condorito”, “Papi”, “somos una familia”, “los amo a todos”” (Diarios de campo 13 y 18 de Agosto)

Estos discursos ponen al actor social en una dualidad de palabras y sentidos, pues cada una tiene un significado para ellos, a unos les gusta que les digan de esa manera, a otros no y sienten que ya se volvió del común del lenguaje para todos sus compañeros. Esto muestra una comunicación interpersonal, formas de entenderse unos con otros sin ser un elemento malo o abusivo entre ellos, solo es común y significativo, así se centra el actor en su vínculo, por ende, no puede comportarse de forma aislada pues siempre está mediado por un otro formando vivencias y configurando su realidad escolar.

La vinculación con otros genera nuevas formas de socialización y/o consolidación de grupos, pues a partir del lenguaje se crean formas de comunicación entre los actores que los lleva a ser parte de grupos en los que sienten significación o afinidad partiendo de sus costumbres, formas de ser y actuar. Tal como se evidencia:

““Tenemos muchas cosas en común como que somos muy risueños, muy unidos. Nos unimos para todo, también somos como una familia, los quiero a todos y ellos a mí también”, “Nos gustan mucho los deportes, nos gusta mucho los juegos agresivos y las viejas, nos identificamos con eso””. (Entrevista N° 3)

Aquellas formas de ser y actuar están influenciadas según Merton (1968) por medio de un individuo de referencia, es decir, aquél que tiene cierto status social diferenciado, como puede ser un artista renombrado, un importante deportista, etcétera., donde los actores afirman que:

““Admiro a Cristiano Ronaldo, por su técnica de juego y por ser siempre el hombre ganador de muchos partidos”, “Admiro a Pepe Problemas, youtuber, porque es normal que a un hombre se le haga fácil hablar en público, ser independiente a los 18 años y ser alcohólico”, “Mi personaje favorito es mi papá por ser una gran persona en mi vida”” (Diario de Campo 18 de Agosto)

Según Merton (1968) el actor social que se identifica con un individuo de referencia tratará de aproximarse a la conducta y valores de aquel individuo en sus diferentes papeles sociales. Se

puede evidenciar en el discurso manifiesto en las entrevistas realizadas a la orientadora y uno de los docentes que expresa:

“el grupo típico de adolescentes que está en una actitud de cambio en el que puede ser positivo o puede ser negativo o puede ser neutral, de pronto un muchacho que ya supero esa etapa o que ya no se deja influenciar fuertemente, un muchacho que llega en otra etapa de depresiva fuerte entonces y entonces (...) se empieza a encaminar en pequeños subgrupos dentro de la institución o un muchacho agresivo, fuerte que empieza a buscar la pelea, indisciplina y hacerse notar por el lado equivocado.” (Entrevista 1) y “Veo que a veces hay ciertos grupos que lideran a otros ¡Cierto!, hay grupos buenos como también hay grupos regulares y malos que influyen en los comportamientos de los otros, porque hay gente que es mucho más autónoma y mucho más auto diligente que los otros y que hay estudiantes que son como unos niños y que se dejan manipular por el otro teniendo en cuenta lo que el otro quiere hacer” (Entrevista 2)

Al interior del grupo 905, se ven enmarcados los subgrupos que lo componen y que han sido conformados partiendo de intereses académicos y emocionales pues para ellos el grupo representa una “familia” o un fin y cada uno de ellos tiene su propio nombre: “Omar y sus seguidores (esclavos)”, “El cuartel”, “Chimuelos Lay”, “Los six y el agregado”, “SDLG”. A partir de la teoría frente a los grupos de referencia y de la conjugación de estos, como se ha mencionado se puede decir que, si no existiera un modelo seguido por unos actores en común, no habría grupos de referencia ya que el grupo de referencia es relativo a un actor en específico pues el pertenecer a un grupo de referencia parece que requiere la adopción de una actitud, un posicionamiento determinado, por parte de ese actor, identificando igualmente que los actores sociales siempre necesitan estar en un grupo de referencia que logra en cierta medida modificar o transformar la subjetividad masculina.

Dentro de los subgrupos existe un líder, el cual es el individuo de referencia que establece normas, rutinas, costumbres, modas, etiquetas, ritos, reglas y hábitos, los cuales identifican a cada uno de estos grupos; se pudo ver que estos están guiados por intereses personales como lo son: la música, redes sociales, estudio o actividades fuera de la institución como: Jugar fútbol, video

juegos, fumar e ir a visitar sus parejas. La conformación de los grupos no era solo entorno a la institución, sino que existían otros grupos que parten de gustos que tenían en común los actores como: el anime, gimnasio y materias como matemáticas y algebra.

Como se mencionó anteriormente, existen diferentes grupos con nombres propios, y apodos que hacen referencia a los roles sociales que cumplía cada uno de los miembros del grupo, algunos de ellos se les nombra por sus apellidos o apodos, como se describió en párrafos anteriores, que hacen alusión también a características físicas y de su personalidad como por ejemplo: “Pinto”, “Negrito ardiente”, “Camacho”, “tetón”, “Gordo”, “intenso” y “party”. Vale mencionar que, dentro del curso existe un grupo que predomina por su carácter, y resistencia ante los maestros y sus propios compañeros del curso; Los “Chimuelos Lay” está conformado por : “Pinto”, “Camacho”, “Buky”, “Negrito ardiente”, “Santiago”, donde su líder es “Pinto” este distinguido por ser rebelde, por no seguir instrucciones sino por el contrario retar las figuras de autoridad como son los maestros y directivos; los actores de este grupo manifiestan que son una familia la cual tiene un interés en común que es la afición por el futbol y el consumo de marihuana.

El discurso en los grupos de referencia, estuvieron mediados también por un factor simbólico como lo fue la mujer, que sin estar presente hizo parte de sus manifestaciones; en una de las entrevistas realizadas a uno de los directivos de la institución resalta que:

“hay profesoras que logran imprimirle el toque femenino a lo que hacen en el ambiente del curso, al trato entre sus estudiantes y logran generar un impacto ¿sí?, pero ese impacto es muy menor en relación con lo generalizado que uno lo puede ver por ejemplo en nuestra manera de decorar el colegio” (Entrevista 1)

En este sentido no sobra indicar, que los privilegios, las oportunidades para la representación y el acceso al poder, por lo regular estará destinado al ámbito masculino. Esta forma particular de identidad, la masculinidad siempre estará descrita, asociada y caracterizada en oposición a todo lo que hacen o puede identificar a la más mínima práctica realizada por las mujeres. Por otra parte, uno de los estudiantes explica:

“me identifico más con las personas con las que estoy que con los otros, porque tenemos muchas cosas en común, “las viejas” no se nos entendemos mejor cada vez que

hablamos y eso. Para mi ser hombre significa reflejar protección a comparación de las mujeres porque eso es lo que ellas necesitan a mi perspectiva.” (Entrevista 3)

Es ahí donde reconocen que ser un hombre atractivo, es darle entender a la mujer que su vida no es sana si no están al lado de un hombre que las cuide y proteja. Vale destacar la organización cultural del patriarcado que se ha heredado y de cierta forma sigue moldeando y reproduciendo ideologías de poder y dominación por medio de este tipo de pensamientos, donde la explicación de este poder patriarcal de los hombres sobre las mujeres se encuentra tal como lo plantea Turner & Lorite (1987), donde se coloca lo femenino en la categoría de lo natural o biológico y lo masculino en la categoría social, valorada como superior. De esta manera, a los hombres se les considera autónomos de las funciones naturales para que desarrollen actividades públicas y creen un entorno cultural, mientras que a las mujeres se les inscribe desde una posición, una función y una mirada que son inseparables de su naturaleza.

Un ejemplo de ello, es la manifestación de uno de los actores frente a ese carácter “natural” de la mujer: “¡ser mujer es difícil porque les llega el periodo no!”. Eso reconoce uno de los aspectos físicos que constituye a la mujer que es “menstruar y parir”, según Pizarro (2006) la sociedad espera que por su sexo esencialmente tiene la función reproductiva y por tanto tiene mayor responsabilidad en la crianza de los hijos. Se debe hacer hincapié en las diferencias físicas entre hombres y mujeres y también en la asignación de roles sociales que poseen: “la mujer sangra en la menstruación y el parto , y el hombre sangra en la guerra y en los rituales y trabajos peligrosos” (p.92) Por tanto, esta naturaleza reconoce al hombre en un mundo exterior y a la mujer en un mundo interior, generando así la dicotomía de que el hombre posee un reconocimiento cultural, es decir exterior y la mujer es un agente interno, propio de la naturaleza que necesita de protección, cuidado y afecto de un hombre al que se le otorga el dominio, control y poder.

Se concluye, que este tipo de acción se ve enmarcada en aspectos que tienen primeramente que ver con la subjetividad del actor y las prácticas cotidianas de lo que se espera del ser hombre, y seguidamente a la alusión de la masculinidad desde esa estructura ideológica- hegemónica que responde a la sociedad emisora y sancionadora de valores y mandatos que hace un consenso



frente al actor y por último, desde la noción patriarcal en cuanto al mandato dominante a causa de un lenguaje que evidencia agresión, poder y superioridad frente a quienes el actor considera inferiores como sus compañeros, puesto que, se establecen relaciones de influencia y regulación. Vale mencionar que, dentro de este tipo de acción a pesar de la ausencia de la mujer como capital simbólico, estuvo presente en el discurso del actor como una persona débil que necesita protección.

### **b. Acción afectiva**

Los actores sociales a lo largo de las participaciones en los juegos, involucrarse con el otro, sobre todo con aquellos con los que no comparten comúnmente, es un reto, una forma de ocultar miedos, gustos, o formas de ser y actuar ante alguna situación; se les hace difícil exteriorizar lo que piensan, pero fueron más a los que se les dificulta expresar lo que sienten, pues el miedo a sentirse rechazados o creer que no lo van a entender, frena de alguna forma la comunicación inicialmente, aunque después esta cambio.

Los sentimientos se pueden expresar de forma verbal, como lo es hablando de ellos o de forma no verbal, actuando en función de ellos; decir lo que se siente es la forma más directa pero no siempre la más creíble como lo muestra uno de los juegos donde el trabajo en grupo es la partida a otra nuevas formas de comunicación, así los actores manifiestan en el momento inconformidad al estar con compañeros que comúnmente no se relacionan, expresiones que comparten con nosotros y que no manifiestan a sus compañeros como: “Cuando no trabajo con mi grupo me siento solitario, rechazado y manipulado” o “tengo miedo a sentirme solo, por eso prefiero estar con ellos siempre” (Diario de campo 22 de Agosto) O por el contrario, actores que prefieren estar sin contacto con sus compañeros, únicamente en trabajos en grupo porque “tocaba”, pero prefieren estar solos en el descanso y en la llegada a la institución.

Es necesario hacer hincapié en aquellos miedos que algunos de los actores manifiestan verbalmente cuando se encuentran jugando u otros quienes lo muestran apartándose del grupo, o abandonando el juego, porque simplemente no se sienten bien al tener que demostrar ciertas cosas “íntimas” hacia otros que no son sus grupos comunes, sus amigos, pues dicen que se burlan de ellos, de su forma de hablar o de actuar. Los miedos de los hombres también están

ligados a la construcción del estereotipo social masculino, el miedo como expresión de debilidad e inseguridad no forma parte de la educación sentimental masculina tradicional, aunque en el actor existe el miedo específico al ser rechazados por otro diferente a sus amigos pues consideran que estar fuera de su grupo los hace “vulnerables” o el miedo al fracaso académico pues demuestra un abandono de sí mismo y su compromiso con la institución y con sus padres, sobre todo este último aspecto se hace evidente en el grupo de los estudiantes que tienen en común su habilidad con las matemáticas y el álgebra, pues al perder una evaluación o algún taller en grupo sienten “frustración”, una pérdida que sus maestros y sus compañeros observaron y expresaron como: “acepten perder” “no sean niñas, no fue el fin del mundo” “más dramáticos, van a llorar?” “que paso con este trabajo, ha bajado el rendimiento últimamente”.

Esto demuestra, que las emociones de los actores están ligadas a la capacidad para adaptarse funcionalmente al aula y de responder a situaciones a menudo problemáticas, las emociones positivas multiplican las probabilidades de “armonía”, mientras que las negativas las reducen considerablemente. Según Goleman (1995):

“El control emocional incide en el control del comportamiento y del pensamiento, así como de los impulsos fisiológicos. Es desde esta perspectiva que nos referimos al autocontrol. Entre las formas de manejar las emociones negativas están las siguientes, relajación, ejercicio físico, diversiones, placeres sensoriales, tener éxito, ayudar a los demás” (p. 45)

Lo anterior, se puede evidenciar en una manifestación verbal de uno de los actores durante un juego de personificación donde: “hago ejercicio para sentirme bien conmigo mismo, me desestrés, prefiero hacerlo solo” o sentimientos hacia sus parejas y sus madres que hace que los actores manifestaran verbalmente su afecto por ellas y su necesidad de protegerlas y no defraudarlas; expresiones como: “amo a mi novia” o “lo doy todo por mi mamá”.

Otro punto es, como los actores toman los valores o las formas de pensar de otra persona como sistema comparativo de referencia, según Merton (1968) en este caso los actores toman papeles que tienen un sentido más restringido que les denota identificación. Sentirse identificado con

alguien o con algo hace que el actor lo valore y sienta emoción cuando habla de aquella cosa o persona, pues siente una pertenencia que lo hace sentir bien y modifica de alguna forma su acción como hombre, aunque los demás actores hacen de estas expresiones de amor, felicidad o deseo una “burla” pues consideraban que era “tonto” “gay” o por otro lado los que se sorprendían al averiguar mediante el juego tipos de expresiones como:

“admiro Stephania Cuervo por su técnica de tatto, y quiero ser como ella en relación con su estilo de vida, la amo” “Siento admiración por Lady Gaga porque apoya adultos y jóvenes en temas como el racismo y la homofobia, además que a pesar de ser discriminada nunca se rindió por nada”. (Diario de campo 18 de Agosto)

Esto deja ver que, un hombre que admire a una mujer se sale de un patrón tradicional de la noción frente a esta, pues el hombre debe admirar figuras públicas, personas reconocidas por su éxito, o como lo manifiestan los actores a futbolistas famosos, por su forma de juego, su fama, por la cantidad de parejas o por su estilo de vida “derrochador”.

Se presenta, a lo largo de lo descrito en este tipo de acción, esa dualidad de emociones en los actores, pues no solo estaba el miedo, desconcierto o la oposición sino también aquella admiración, como se describe en párrafos anteriores de la figura de mujer como un carácter emotivo y valorativo, de respeto manifestado por figuras como la mamá, la pareja o las hermanas, con expresiones manifiestas por los actores sociales como:

““la verdad no me imagino siendo mujer, la verdad las valoro mucho, por todo lo que ellas tienen que aguantar pues porque yo creo que ellas a veces tienen más responsabilidades que un hombre, ¿es muy difícil no?” o “les toca hacer de madres solteras, solas porque los hombres no supieron ser responsables, son unas verracas” “amo a mi hermana pequeña, es todo para mí, tengo mucho que hacer por ella””. (Entrevista N° 3)

Esto demuestra ese afecto y sentimiento de protección que sienten que deben tener para con estas figuras, por ello su “delicadeza” al representarlas en los juegos, actos cotidianos que incorporan con respeto y momentos que comparten con ellas manifestando les hacen bien.

Los sentimientos expresados por los actores, de esta manera hacen referencia a valores morales y configuraciones apasionados hacia personas, cosas o momentos, por ejemplo el “amor al fútbol” pero sobre todo a algún personaje en particular que exaltaban por sus valores, su figura o su forma de pensar, como lo fue Cristiano Ronaldo o Lady Gaga, el biólogo George Louis o Milton Friedman (Diario de campo 13 de Julio) quienes como figuras de referencia positiva hacen que los actores, igual que con sus madres o sus amigos, sienten admiración por ellos y generara empatía que permitía que se construyera sobre la toma de conciencia de sí mismo y así ser más abiertos para captar sus propias emociones y para reconocer las de los demás. Vale mencionar que estos sentimientos también pueden ser expresados por los actores de forma gestual y emotiva en un momento determinado, a través de un beso en la frente, un abrazo grupal y palmadas en la espalda, fluyendo sencillamente eliminando la vergüenza, la timidez y pudor.

Se concluye que, la acción afectiva se da primeramente desde estados afectivos relativamente permanentes en relación con sentimientos básicos como: la tristeza, la alegría, amor, miedo, odio, descontento, frustración y admiración; estos evidenciados en el momento del juego siendo transcendentales varios de ellos al afectar la forma en que el actor ve la realidad. Seguidamente, desde el entendimiento de sentimientos que aparecen desde un aspecto no racional, pero el actor es responsable de lo que hace o deja de hacer con esos sentimientos. Este tipo de acción permite de cierto modo un “darse cuenta” en qué momentos surgen esos sentimientos y aceptar que pueden ser cambiantes y transformadores de la acción con el otro.

### **c. Acción con arreglo a fines**

Este tipo de acción se destaca en expresiones tales como “Grupal porque podemos interactuar, y cuando hay compromiso se puede trabajar en grupo” y “Cuando hay confianza en el grupo y hay conocimiento del trabajo en grupo es más fácil tener estrategias” (Diario de campo del 13 de Julio); estas permiten reconocer tal como lo plantea Bourdieu (1985) “El lenguaje de autoridad gobierna siempre con la colaboración de aquellos a quienes gobierna”, es así que se hace importante tener un modelo de referencia que permita realizar cierto tipo de comparaciones de papeles sociales entre los actores, teniendo en cuenta que se tiene la libertad de escoger el grupo al que se aspira pertenecer, de esta manera crear un tipo de identidad y sentido de pertenencia que

logre homogeneidades que permitan expresarse a un mundo exterior generando así desde estos objetivos individuales.

Desde esta perspectiva, se puede tomar este tipo de acción como la más racional entre los actores sociales, dado que al hacer referencia a lo racional se tiene en cuenta un cálculo de medios para alcanzar la meta, sin desconocer que se mide coherentemente las consecuencias de la acción y se es capaz de comparar la efectividad de los medios utilizados en relación con el resultado que se pudo obtener. En este sentido, es válido que al realizar la actividad se escucharan preguntas “¿Qué le dan al ganador?” “¿Esto ayuda a la nota de convivencia?” y afirmaciones como “Hay que tener estrategias” (Diario de campo 13 de Julio), esto permite comprender que siempre hay una selección y elección de medios, estrategias, donde el resultado obtenido coincida con el fin buscado.

Al hacer referencia con el fin más buscado en los actores sociales, se puede dar cuenta de que el “no podemos perder”, predomina en la mayoría de los juegos realizadas, quizá por el hecho de que el acto de ganar pasa de ser un aspecto importante para el hombre individual a un fin en común que permite compararse entre los diferentes grupos y ganar reconocimiento;

“los agentes detentan un poder proporcionado a su capital simbólico, es decir, al reconocimiento que reciben de un grupo: la autoridad que funda la eficacia performativa del discurso es un ser conocido y reconocido, que permite imponerse oficialmente como imponente, es decir, frente a todos y en nombre de todos, del consenso respecto al sentido del mundo social que funda el sentido común” (Bourdieu, P. 1985, p.65)

Se concluye que, los actores manifiestan acciones enmarcadas en el tipo de arreglo a fines, haciendo uso de la coherencia, adaptación y razón al estar con otro para poder alcanzar un fin propio. Seguidamente, estos fines logran generar identidad y pertenencia que permiten compartir con los demás similitudes y por otra parte comparación de papeles que conllevan a una adecuación y modificación de lo que se quiere lograr a través de lo que se expresa.

#### **d. Acción con arreglo a valores**

“Una acción racional con arreglo a valores es siempre una acción según ‘mandatos’ o de acuerdo con ‘exigencias’ que el actor cree dirigidos a él (y frente a los cuales el actor se cree obligado). Hablaremos de una racionalidad con arreglo a valores tan sólo en la medida en que la acción humana se oriente por esas exigencias” (Weber, 1996, p. 21)

Este tipo de acción se vio reflejada en algunas de las creencias e ideologías que tienen cada uno de los actores, pues en ellas se enmarcan en los grupos de referencia que existen en el salón evidenciando concepciones frente al consumo de marihuana, pues en esto poseían una creencia fuerte que unía al grupo como una familia viendo a la marihuana como “la mata” “una cosa que era buena y sana para el hombre” creyendo que el consumo de esta droga no era malo, pues no se consideraban como adictos. Era así vista como una práctica que les permite tener una actividad compartida, pues el fumar juntos les proporciona tener una cosa en común para fortalecer su lazo de amistad, “Nosotros los chimuelos somos una familia, consumimos porque esto nos une más y ser más amigos, entendernos más” (Diario de Campo 31 de Agosto) Varios de los actores manifestaban que el consumir esta droga no era perjudicial para su organismo siendo la marihuana algo natural, “ Porque nos haría daño consumirla si la mata es natural, al contrario de las otras que son solo químicos” ( Diario de campo 24 de agosto) por el contrario les permite aliviar angustias sentirse relajados y tranquilos, “ Me gusta fumarla, porque cuando lo hago me relajo, siento que los problemas desaparecen por un momento y se alivian” ( Diario de campo 24 de Agosto) en algunos de ellos fomenta su creatividad en sus habilidades artísticas como el dibujo, música, etc., como ellos lo manifiestan: “ Cada vez que la fumo, puedo dibujar cada vez mejor, hacer diseños únicos para mis tatto” ( Diario 30 de Agosto)

Las ideologías por su parte eran un reflejo del individuo de referencia, pues muchos de ellos admiraban a personajes famosos tal como expresando: “Admiro a Cancerbero porque comparto su creencia crítica, en cuanto a temas de corrupción, la autoridad policial, el problema ambiental y la vida su entorno” (diario de campo del 18 de agosto) En este personaje ven un modelo de valores morales que influyen actitudes, formas de conducta y normas, siendo Cancerbero un modelo de referencia por su estilo innegable reconocido por ser un rapero y activista social quien

por medio de la protesta ante la desigualdad del sistema defendía fenómenos sociales como pobreza, hambre, exclusiones y dominación, señalando así la violencia de la ciudad, el racismo y la discriminación.

El sentido de conveniencia y el efecto moral en los actores toman un papel relevante en este tipo, permitiendo en el juego de competencia exponer rivalidades entre los actores como estrategia que les permite lograr un reconocimiento como grupo. De ahí que “En el grupo de “Omar y sus esclavos” uno de los integrantes en el desarrollo del juego propone a otro compañero hacer trampa para poder ganar, sin embargo este se niega manifestándole que le da miedo que los “profes” lo pillen” (Diario de campo 13 de Julio). Esto demuestra en el primer estudiante cuando propone esta alternativa una necesidad de triunfo, que así venga de él como actor individual, habría un beneficio grupal, sin embargo el otro actor al dar respuesta a esta alternativa es capaz de manifestar desde sus construcciones frente a lo bueno y lo malo una negación y una capacidad de reafirmarse dentro de sus normas.

Vale hacer hincapié en la representación de lo bueno y lo malo en este grupo de actores, al referirse a elementos que constituyen fundamentos en este tipo de acción como es el carácter sexual desde la homosexualidad y la heterosexualidad, pues la burla hacía uno de sus compañeros de orientación homosexual se justifica en expresiones como: “Es que a Roncancio no se le puede preguntar si es hombre, porque él no es un hombre, es una niña” (Diario de campo 13 de Julio) refiriéndose así los actores protagonistas de la burla a lo “no masculino”, pues sus construcciones de pensamiento frente a lo sexual hasta el momento está marcados por normas y pautas heterosexuales.

Es finalmente así, que se entiende como los actores durante la acción siempre están ubicando en contraposición la adecuación del sentido desde una racionalidad que es mediada por la construcción y las conveniencias según sea la necesidad considerando así su pertinencia en cada momento decisivo de su acción.

Se concluye que, este tipo revela aspectos determinados por acciones en función de las creencias y convicciones pues define todos esos aspectos y parámetros que se basan para actuar, y como esto le permite al actor orientar y adaptar el significado de estas acciones. Este tipo de acción se

puede visualizar en la familia pues en ella se inculcan y aprenden ciertos valores, se enseñan los derechos y deberes de cada uno de sus miembros quienes se sienten obligados a cumplir con esas exigencias, por lo tanto su acción estará dirigida en función de cada integrante.



## 9. CAPÍTULO IV: Conclusiones

### a. ¿Cómo se dio la manifestación de las masculinidades?

La masculinidad es una construcción socio cultural que históricamente ha denotado múltiples características físicas, psicológicas y morales que debe tener un hombre para defender su rol dentro de un espacio definido, es así que la masculinidad no viene inherente en el actor social sino que se deja ver un constructo que parte de una historia personal y de los significados dados a una experiencia vivida; de este modo se presentan tipos de masculinidad como la llamada “hegemónica” que es un estructurador de las identidades individuales y sociales masculinas por medio de normas, mandatos y roles y heterosexualidades que desde el deber ser indican cuando como, con quien y porque , definiendo las relaciones con los otros, construyendo así realidad social y prácticas cotidianas que fundan modelos normativos los cuales se reconocen en este ejercicio investigativo no desde su carácter puro, pero si desde la reproducción de significados sociales por medio del lenguaje apuntando a la forma de ser hombre y modificando las formas de relación con otros.

La forma de comunicación más poderosa fue así el lenguaje, ese lenguaje genérico que creo realidad en los actores del curso 905 pues primero se manifestó la palabra y luego la acción; podían decir: “compórtese como un macho” “no podemos preguntarle qué es ser hombre porque él es una niña” o “no sabía que era tan amigable y chistoso” “tenemos cosas en común” u otra concepción por parte del actor de orientación homosexual que fue: “me siento bien como soy, me gusta que esta sociedad, por decirlo así machista, nos da muchas prioridades a comparación de otros géneros u orientaciones”. Estas declaraciones marcan un antes y un después en las relaciones de los actores, pues su mundo escolar cambio al momento de estos y otros discursos ser pronunciados; fueron la raíz de la construcción de género que le asignaba diferentes papales al actor en cuanto se quería construir en él un “verdadero hombre” aunque ya existiera una autodefinición.

El pensamiento heterosexual, está aquí fundado sobre la necesidad del otro-diferente, pues surge una necesidad de entendimiento de este otro como el “dominado” desde aquel carácter

hegemónico que no hace más que ubicar la heterosexualidad en relación a fin de la homosexualidad pues impone aquella como la sexualidad normal.

Las acciones que precedieron las palabras no llegaron a ser por medio de golpes, o discusiones que alteraran los ánimos o humillaciones y desprecios entre los actores del curso, fue el poder del lenguaje ofensivo lo que predominó al ser burlón, pues se presentaba desde las generalizaciones que muy fácilmente atribuían a su compañero de orientación homosexual. En relación con esto, el lenguaje también estuvo dispuesto para hacer esa comparación entre este compañero con la simbología de la mujer, figura que aunque no estuviera presente estaba sujeta a una imagen valorativa que daban los actores en relación a su semejanza con las actitudes de aquel compañero; es ahí cuando se entiende que para ellos la mujer es una figura con características sociales propias de lo “femenino” y lo que ésta representaba al lado del hombre como una figura frágil a quien había que proteger como a madres abuelas o hermanas, pero cuando esto se salía de un patrón “regulado” y “normal” socialmente, se debía catalogar de otro modo, pues se hablaba de lo “no masculino” que se asociaba con la homosexualidad.

Se hace inicio con aquella muestra de parte del ejercicio investigativo para introducir a una de las formas en las que se manifestó la masculinidad en los actores, haciendo hincapié en el poder del lenguaje como transformador de realidad, generador de relaciones, manifestación de paradigmas vigentes y valores morales que hacían que se tomaran decisiones en cuanto a la forma de comunicación e interacción con el otro. De este modo, la construcción social y cultural del género de lo masculino estuvo notado desde la elaboración de aquel carácter tradicional que describimos en apartados anteriores, pues fue elevado su expresión en las relaciones entre estos hombres, siendo una muestra de rebeldía y reacción que los publicaba como autoridad ante sus compañeros, sin embargo esto se tensionaba en el momento cuando el que recibía la burla o la ofensa verbal la aceptaba y no la contradecía con palabras o actos, solo se beneficiaba de esto para ufanar sobre su poder dentro del curso, pues tenía clara su forma de definirse como un hombre “no del todo masculino” siendo así un reto para sus otros compañeros que querían de una u otra forma demostrar su poder de palabra, superioridad y autodefinición de “auténticos hombres”, así entendiendo claramente que hay reglas que se consideran verdaderas hasta que llega alguien y demuestra lo contrario.

Por otro lado, la manifestación de las masculinidades estuvo también dada desde los fines que querían los actores lograr, pues en los subgrupos se revelaba liderazgo, influencia, burla y superioridad de uno sobre otros queriendo así, enfatizar en estos desde la forma en que se presentaron como un orden de modificación de la realidad escolar, sin embargo no siempre estuvo dado desde estos caracteres; los juegos introdujeron primeramente una ruptura de estos subgrupos y posteriormente un elemento de comunicación entre aquellos con quienes se tenía diferencia de intereses, afinidades o con quien no había simpatía como con el actor al que nos referimos anteriormente alejado por su orientación homosexual. Se revela así el carácter subjetivo desde la afectividad que se manifestó permitiendo dejar de lado el mando, el poderío, la burla y el señalamiento dando posibilidad de concretar nuevas oportunidades de conocer al otro, de respetar, tolerar, generar relaciones de afectividad y comprensión que hicieron que los sentimientos de miedo, rechazo, manipulación y fracaso que algunos actores sentían se modificaran.

De este modo, se interpreta desde esas formas de ejercer la masculinidad que no hay una sola sino muchas masculinidades, por eso no nos referimos a masculinidad en singular sino en plural, pues la subjetividad interviene para transformar, variar y modificar los constructos que se presentan, así se permite visualizar otras maneras en las que el hombre piensa, siente y actúa, demostrando la importancia de los roles propios que son a fin de cuentas quienes definen inequívocamente al actor y lo construyen en relación con otros. Las masculinidades están en constante cambio y reproducción, no solo en las instituciones educativas sino en todo entorno social contribuyendo día a día a una nueva reconstrucción el concepto. Es así que, los actores revelaron que existen otros modelos de masculinidad, donde no es necesaria la influencia, el gusto por las mujeres o la primacía sobre el otro sino de un hombre que asume su “hombría” desde otros lugares como el respeto, la igualdad, la comunicación, la debilidad emocional y la relación sin tapujos o retraimientos.

### **b. ¿Cómo se entiende ahora la acción con –sentido?**

Todo lo que el actor apreció durante este proceso experiencial fue elaborado tanto de forma consciente como inconsciente por su ser, éste desde aquel espacio interior el cual exteriorizó gracias al lenguaje verbal y no verbal, pasando por los elementos del habla, escucha, percepción, sentimientos, expresión de sus gestos y movimientos, siendo estos siempre el reflejo de una historia y una configuración biopsicosocial y cultural.

Es de este modo que, el símbolo significativo fue el lenguaje, ese que primeramente oculto trató de entender el mundo del actor aunque no lo reflejó o no lo tradujo, pero si lo configuró gracias a la interacción que tuvo con sus demás compañeros logrando procesos dinámicos que finalmente no hicieron más que interpretar su realidad institucional.

La institución educativa es el escenario que le permitió al actor mostrar en escena su subjetividad a partir de medios de socialización como el juego, posibilitando este la expresión espontánea de todas las máscaras que pudiera crear, simular, imaginar y reflejar en escena, así como también la posibilidad de desnudar sus miedos, sus lugares de placer y su realidad escondida.

Las dinámicas habituales de los actores sociales antes de iniciar con este ejercicio investigativo estaban enfocadas al juego solamente desde la práctica de un deporte que era el fútbol, además que era realizado por solo un grupo de estudiantes que se denominaron durante toda la investigación como “una familia”, allí paraba la práctica de juego. Esta observación inicial del curso, da cuenta de situaciones como el desprecio, el bajo nivel de importancia sobre otros compañeros, desafío a la autoridad y la inexistencia de otros espacios para compartir comúnmente, desde ahí nosotros como investigadores con la creación de diferentes tipos de juegos, fortalecimos que en los actores se modificara la mirada frente a estos elementos, pues fueron generadores de colectividad, de comunicación de unos con otros, predominando colaboración, respeto, tolerancia y afecto, logrando así un reconocimiento por parte de agentes externos diferente al habitual.

Haciendo hincapié en la comunicación, es importante hacer la correspondencia que ésta tiene con la interacción, pues implicó hablar entre los actores de un “yo” y un “otro”, lo que antes era

evidente en esta dualidad dentro del salón de clases era dado por los grupos referentes de amigos, dotados ya como se ha dicho a lo largo de este ejercicio investigativo de características propias que generaban rupturas en el grupo total de estudiantes que conforman el grado 905 visualizado en los subgrupos. Es importante destacar cuando un actor le manifiesta a la orientadora y la docente que esta experiencia le ha servido para conocer a sus otros compañeros y compartir con aquellos que aunque estuvieran en el salón de clases antes no tenían más momentos en común. Partimos para afirmar que se promovió colectividad pues ya se tuvieron puntos en común entre los actores que antes no existían como por ejemplo la ruptura de aquellos grupos comunes para empezar a formar nuevos grupos sin partir de estereotipos que los alejaran de sus otros compañeros por diferencias.

A partir de este proceso experiencial es que los actores empezaron a comprender los motivos e intenciones que los llevaron a realizar las acciones, pero cabe destacar que, para nosotros como investigadores el reconocer el sentido de la acción con arreglo a valores y fines fue menos complejo, ya que allí estuvo presente la razón en el momento en que los actores sociales adecuaron su accionar siendo capaces de reconocer el fin que querían alcanzar o la consecuencia en el momento de expresar por medio del juego.

Este sentido que se menciona está dado según Max Weber desde el carácter comprensible que esta llega a tener como “medio y como “fin”. Las acciones de los actores obtuvieron un carácter racional desde el motivo que le dieron en el momento del actuar con el otro. La racionalidad se inscribe así como fundamento en la acción social desde los tipos de acción que se describieron en apartados anteriores a lo largo de este trabajo investigativo, pues revelaron el hecho de considerar a la sociología una ciencia que pretende entender interpretando la acción social, explicando así causalmente su desarrollo y efectos. Es ahí, que se demostró cuando los actores participaron en cada uno de los juegos y se relacionaron con otros compañeros no comunes en su interacción, sus actos de acuerdo a sus fines, intereses y metas, evidenciando una “racionalidad política” en palabras de Weber, pues a nuestro juicio se pudo ver dirigida a la acción social dentro de un escenario completo de alternativas que posibilitaron en los actores la toma de decisiones en la búsqueda de resolver problemas que se presentaron dentro de su realidad colectiva, como lo fueron aquellas que se revelaban según las consecuencias de los actos pero también según el

respeto a los valores morales poniendo en evidencia el juego serio entre la convicción y la responsabilidad; la racionalidad del actor así, se movió por un terreno de realidades.

De esta manera, se entendió el sentido de la acción desde todos esos elementos que enriquecieron la comunicación de los actores del curso 905, como lo fueron: el porqué de la acción, el para qué se realizaba, hacía que otra persona, con qué objetivo, qué alcance quería lograr y finalmente la importancia de compartir sus significados de su mundo institucional logrando una configuración de éste desde nuevas formas de ejercer sus masculinidades.

Es necesario hacer hincapié, en los cuatro tipos de acción social desde la teoría de Weber que guiaron este ejercicio investigativo, puesto que su importancia radicó en la creación de nuestro propio “tipo ideal” el cual nos permitió visualizar y aprehender características propias de cada una de los actores. La acción más latente fue la tradicional, pues se vio enmarcada en aspectos que tienen primeramente que ver con el hombre y su subjetividad en cuanto a su entender y sus prácticas cotidianas de lo que se espera de ser hombre, y seguidamente a la alusión de la masculinidad desde esa estructura ideológica- hegemónica que respondió a la sociedad emisora y sancionadora de valores y mandatos que hizo un consenso frente al actor y por último, desde la noción patriarcal en cuanto al mandato dominante a causa de un lenguaje que evidenció agresión, poder y superioridad frente a quienes el actor consideró inferiores puesto que, establecieron relaciones de influencia y regulación. Este tipo de acción a pesar de la ausencia de la mujer como capital simbólico, estuvo presente en el discurso del actor como una persona débil que necesita protección.

En segundo lugar, estuvo la acción afectiva que se interpretó primeramente, desde estados afectivos relativamente permanentes en relación con sentimientos básicos como: la tristeza, la alegría, amor, miedo, odio, descontento, frustración y admiración; estos dados en el momento del juego siendo transcendentales varios de ellos al afectar la forma en la que el actor vio la realidad. Seguidamente, desde el entendimiento que los sentimientos aparecen desde un aspecto no racional, pero el actor fue responsable de lo que hizo o dejó de hacer con esos sentimientos.

Este tipo de acción permitió de cierto modo un “darse cuenta” en qué momentos surgieron esos sentimientos y la aceptación de poder ser cambiantes y transformadores de la acción con el otro.

En tercer lugar, los actores sociales manifestaron acciones que se enmarcaron en el tipo de arreglo a fines, teniendo en cuenta que se hizo uso de la coherencia, adaptación y razón al estar con otro para poder alcanzar un fin propio. Seguidamente, estos fines lograron generar identidad y pertenencia que permitieron compartir con los demás similitudes y por otra parte comparaciones de papeles que conllevaron a una adecuación y modificación de lo que se quiere lograr a través de lo que se expresa. Y por último se manifestó la acción con arreglo a valores, la cual reveló aspectos determinados por acciones de los actores en función de las creencias y convicciones, y como estas le permitieron orientar y adaptar el significado de sus acciones.

Aunque la acción predominante haya sido la acción tradicional, esto no significa que la institución tome este modelo como único, sino que al interior de ésta se manifiestan prácticas asumidas por algunos maestros y sobre todo en el discurso de los actores del grado 905 propias de aquel modelo tradicional. De esta manera, los significados que le dieron los actores a aquellas acciones ya descritas no pretendieron en ningún momento ser modificadas, reorientadas o transformadas por nosotros como investigadores, pues el objetivo era realizar una interpretación a través de la comprensión de las acciones.

La interpretación que realizamos revela que las acciones no estuvieron estáticas, por el contrario estuvieron en constante movimiento y variación cambiando de significados, por ejemplo: acciones con arreglos a fines influenciados por sentimientos o acciones tradicionales que involucraron arreglo a valores, siendo un reflejo del sentido proporcionado por cada uno de los actores; dichos sentidos estuvieron movidos por la conveniencia, emociones del momento y sentimientos que generaron transición, pues el actor orientó su accionar al medio y a las conexiones intersubjetivas que hizo.

## 10. Observaciones finales

Este proyecto de investigación permite dar cuenta de la interpretación de las acciones sociales con-sentido en el Colegio Nacional Nicolás Esguerra, siendo éste el único Colegio público de carácter masculino en la Ciudad de Bogotá. Esto no quiere decir que es la población ideal para desarrollar este ejercicio investigativo puesto que, este tipo de temas permite reconocer a la sociedad en su totalidad y por tanto permite el trabajo en otros colegios tanto públicos como privados también visualizar desde otros contextos y otras realidades, reconociendo la población mixta y femenina.

Debemos tener en cuenta, que este trabajo se realiza con esta población que oscila entre 14 y 16 años, y están nominados como jóvenes, pero no podemos limitar este término de juventud a un condicionante biológico, puesto que este es también un producto social; tal como lo plantea Brito (1998):

La juventud es un producto social, el cual debemos diferenciar de su condicionante biológico, si establecemos una ruptura de aquellas concepciones que marcan una relación de causa-efecto entre los cambios fisiológicos de la pubertad y un comportamiento social juvenil. La juventud se encuentra delimitada por dos procesos: uno biológico y otro social. El biológico sirve para establecer su diferenciación con el niño y, el social, su diferenciación con el adulto. (p.12)

Vale mencionar, la juventud como una condición social con comportamientos determinados que se exteriorizan de diferente manera según las características históricas y sociales de cada actor social. Sin embargo, no se nos puede hacer extraño que el carácter juvenil en poblaciones de este tipo se asocie a la informalidad, la indisciplina y la irreverencia, ya que aún no se le compromete en una totalidad con los objetivos de la sociedad.

La “autonomía” de la juventud que se puede encontrar en este tipo de actores, les permite tener un mayor margen de libertad en torno a los valores, las tradiciones y costumbres de la sociedad. Sin embargo, se pudo evidenciar como al interior de la juventud predominan ciertos intereses, pues es así que los jóvenes generan sus propios espacios, dentro o en oposición a los ya



establecidos, al reunirse en los centros educativos, en la calle, en el barrio; al compartir un tiempo y un espacio, al enfrentar problemas similares en circunstancias comunes, al intercambiar y compartir elementos culturales como el lenguaje, la música o la moda.

No se debe partir que por escoger un grupo que se describe como “malo” según la institución educativa, se pretenda cambiar estas concepciones; el paso que se propone desde esta experiencia es identificar esos aspectos que los hacen catalogar de esa manera y encontrar por qué esta consideración; de esta manera lograr que el ejercicio investigativo trascienda y transversalice la comunidad educativa así logrando un proceso interdisciplinar donde se involucren todos los actores y las personas con las que día a día comparten en la institución, especialmente los maestros, quienes en sus prácticas pedagógicas tienen la posibilidad de partir de estos elementos para mejorar la comunicación comprensión e interpretación de la realidad en el aula de clase.

En este sentido, los actores sociales escogidos para este trabajo investigativo, a pesar de ser nombrados como uno de los “grupos más problemáticos de la institución” siempre se caracterizaron por su capacidad de reflexión, espontaneidad, colaboración, lo que quiere decir que esto se podría encontrar en cualquier otro grupo de la institución como de cualquier otra, de diferente ciclo y de edades distintas, puesto que estuvieron en la capacidad de siempre dar significado a su accionar.

Concluyendo, este proyecto de investigación es una visualización en la realidad de la teoría de la Acción social propuesta por el sociólogo Alemán Max Weber, lo cual se convierte en un referente para que puedan surgir nuevas investigaciones en complemento de este ejercicio realizado, donde la sociología como área que estudia este tipo de accionares, permita seguir visualizando e interpretando en el campo educativo realidades y fenómenos sociales, donde se brinde una igualdad de oportunidades a cualquier tipo de identidad y orientación de género sin generar discriminación. Hablar de masculinidades y equidad de género en la escuela implica una representación y construcción neutral frente a los roles que asume el joven en el sistema educativo, pues se necesita de un reconocimientos de los diversos modelos de masculinidad y aceptando que en su totalidad todas son válidas; la escuela debería repensar el concepto de género, identidad y orientación en la formación de los jóvenes.

## 11. Citas y bibliografía

1. Badinter, E. (2000) *La identidad masculina*, Madrid Alianza. España
2. Bonilla, E.; Rodríguez, P. (1997) *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Tercera edición. Santafé de Bogotá, ediciones Uniandes.
3. Borja J y Muxí Z (2000) *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Barcelona, 2000.
4. Bourdieu, P. (1998) *La domination masculine*. Editions du Seuil. París.
5. Brigido, Ana (2006) *Sociología de la educación*. Ed. Brujas, Argentina
6. Brito, R (1998) *Hacia una sociología de la juventud*. Centro de estudios, Valparaíso, Chile.
7. Blumer, H. (1969). *Symbolic interaction*. En E.P. Schmidt (Ed.), *Man and society*. Nueva York: Prentice Hall.
8. Callois, R. (1967) *“El juego y los Hombres”*, Colección Popular, Fondo de cultura Económica de México.
9. Connell, R. W (1997) *“La organización social de la masculinidad”*. En: Valdés, Teresa y Olavarría, José. *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Ediciones de las mujeres N° 24. Isis internacional / FLACSO – Santiago de Chile.
10. Connell, R. W. (2005). *Globalization, imperialism, and masculinities. A Handbook of studies on men&masculinities*. Thousand Oaks, CA: Sage
11. Durkheim, E (2005). *Sociología de la educación*, Ed. Colofón, México.
12. Durkheim E. (1924) *Educación y Sociología*. Francia
13. Elias, N., y Dunnig, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. 2nd ed. México DF: Fondo de cultura económica, pp.15 - 26.
14. Éritier, F. (1996) *Masculino / Femenino. El pensamiento de la diferencia*, Barcelona, ARIEL.
15. Foucault, M. (1992). *“El orden del discurso”*, Tusquets Editores. Buenos Aires, Argentina.
16. Fuentealba, L. (1986) *“Reflexiones sobre la sociología de la educación”*. Revista de Sociología. Universidad de Chile. Santiago.
17. Giddens, A. (1894). *“La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración”*. Amorrortus editores. Buenos Aires

18. Goffman, E. (1955) *Teoría de la acción social*. Nueva York.
19. Gonzales, F. (2013) *Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo*. Revista Colombiana de Educación, núm. 50, enero-junio, 2006, pp. 86-103
20. Guber, R (2011). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Buenos Aires 1ra ed. Siglo Veintiuno editores.
21. Habermas, Jürgen (1990). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
22. Jiménez, B. (1999-2000). *Investigación cualitativa y psicología social crítica*. Revista Universidad de Guadalajara, Dossier Investigación Cualitativa en Salud, Número 17/Invierno.
23. Kaufman Michael, (1995) *Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres*. Nueva York, Estados Unidos.
24. Lutz, B. (2010) *La acción social una teoría sociológica: una aproximación*. N° 64. Nueva época editorial. México.
25. Mead, George Herbert, *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago, The University of Chicago Press, 1934.
26. Merton, R. (2002) [1949] Cap. 10 "Aportaciones a la teoría del grupo de referencia" y Cap. 11 "Continuidad en la teoría de los grupos de referencia y la estructura social", en *Teoría y Estructura Sociales*. Fondo de Cultura Económica. p. 305 - 468
27. Olavarría, J (2004) *Hombres identidades y violencia de género*. Revista de la academia N° 6. México
28. Parsons, T. (1984) *El sistema social*, Madrid, Alianza Universidad.
29. Pizarro, H. (2006) "Porque soy hombre". Una visión nueva de la masculinidad. México.
30. Schütz, Alfred (1972) *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós.
31. Viveros M., Olavarría J., Fuller N., (2001) *Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
32. -Viveros, Mara, (1997). *Haz Paz*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia; Tercer Mundo Editores. Bogotá

33. Weber, M. (1922) *Economía y Sociedad*, 1922, I.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tubinga.
34. Wittg, M. (2006) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales, Madrid.