

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



“Ellos son parte del chasqui” Discursos sobre género, cuerpo y masculinidades
de los docentes del IESP Educación Física Lampa

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Sociología presentado
por:

Villar Morales, Víctor Ivan

Asesora:

Muñoz Cabrejo, Fanni Genoveva


Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, Muñoz Cabrejo, Fanni Genoveva docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Ellos son parte del chasqui” Discursos sobre género, cuerpo y masculinidades de los docentes del IESP Educación Física Lampa del/de la autor (a)/ de los(as) autores(as) Villar Morales, Victor Ivan de constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 12/12/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

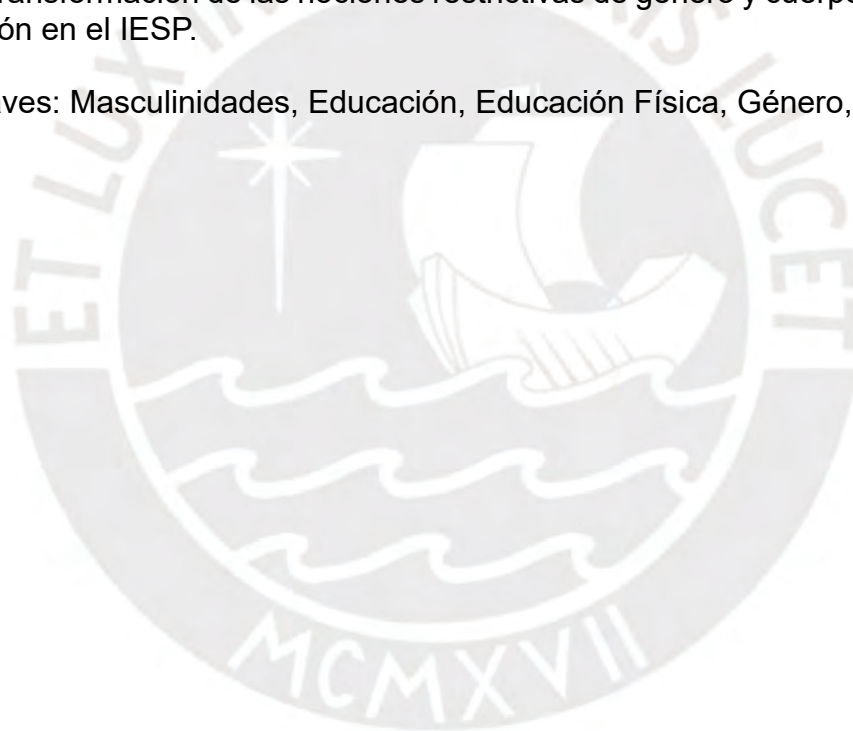
Lugar y fecha: Lima, 21 enero 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Muñoz Cabrejo, Fanni Genoveva</u>	
DNI: 06409020	Firma 
ORCID: 0000-0002-1180-7606	

Resumen

La presente tesis pretende explorar los discursos que sostienen sobre masculinidades y cuerpo en los documentos de gestión curricular y los propios repertorios discursivos de los docentes. A través del análisis de documentos y entrevistas con docentes y autoridades del IESP, se investiga cómo estos discursos influyen en las percepciones y expectativas que tiene el IESP sobre los estudiantes. Los resultados revelan un patrón en el que los docentes reconocen valores y aptitudes deseables para la labor docente en mayor medida en varones que en mujeres, perpetuando nociones de masculinidad tradicionales. Mientras que, a las mujeres se asocian con cualidades menos valoradas para su oficio. Esta dinámica ejerce presión sobre los estudiantes para conformarse a un ideal corporal masculino. El estudio también señala la falta de diálogo sobre diversidades de género y sexualidad en el IESP. Aunque los docentes expresan una intención de abordar estos temas, la evitación de términos como "homosexual" y las bromas estigmatizantes continúan marginando a la comunidad LGBT+. Este análisis resalta la importancia de reconocer cómo los discursos de género se incrustan en la educación. Este estudio es un paso inicial en la transformación de las nociones restrictivas de género y cuerpo que afectan a la educación en el IESP.

Palabras claves: Masculinidades, Educación, Educación Física, Género, Cuerpo



Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Pautas de investigación	4
1.1 Justificación	4
1.2 Problema de investigación	6
1.3 Objetivos y preguntas de investigación	16
1.4 Hipótesis	16
Capítulo 2. Marco teórico y metodológico	18
2.1 Marco teórico	18
2.1.1 Género	18
2.1.2 Masculinidades	22
2.1.3 Cuerpo y masculinidades	25
2.1.4 Currículo y las fases del desarrollo curricular	28
2.2 Marco metodológico	31
Capítulo 3. Sobre el IESP Educación Física Lampa	35
3.1 El IESP, Puno y los proyectos educativos nacionales en el siglo XX	35
3.2 El IESP en la actualidad	41
3.3 El DCBN de Educación Física 2020 y el Currículo del IESP	44
3.4 Los docentes del IESP Educación Física Lampa	51
Capítulo 4. Los discursos de masculinidad del Currículo y docentes. Entre lo explícito y lo implícito	54
4.1 Los discursos sobre masculinidad en el DCBN 2020	54
4.2 Los discursos de los actores entrevistados sobre las masculinidades. “Hombres viriles, fuertes y padres de familia”	58
4.3 Los discursos sobre el cuerpo en el IESP	66
Conclusiones y recomendaciones	77
Referencias bibliográficas	83
Anexo	89

Índice de Tablas

Tabla 1. Entrevistados por edad, género, cargo, lugar de nacimiento y formación	34
Tabla 2. Cuadro de evaluación de la competencia 2 del curso de “Didáctica de la Educación Física Aplicada a los deportes individuales III”	48
Tabla 3. Enfoques transversales del curso “Didáctica de la Educación física Aplicada a los deportes individuales III.”	48
Tabla 4. Currícula del IESP Educación Física Lampa por ciclo	89



Índice de figuras

Figura 1. Organigrama del IESP Educación Física Lampa	42
Figura 2. Alumnos y alumnas del IESP en horario de recreo.	68
Figura 3. Logo del IESP "Educación Física"	74



Introducción

La presente tesis pretende explorar los discursos que presentan el currículo y los docentes del IESP Educación Física Lampa sobre masculinidades, género y cuerpo. En el primer capítulo se expondrán las pautas de investigación, explicando el problema que guía la presente tesis. Así, se justificará la relevancia de la investigación. Luego, se realizará un breve recorrido de los estudios de masculinidades en el Perú y los ejes más relevantes de investigación. Además, se vinculará el estudio de las masculinidades con el tema de la educación como espacio de reproducción de discursos sobre masculinidad. Así se han identificado estudios latinoamericanos y españoles que dan cuenta de esta relación. Finalmente, se presentará un breve recorrido por los trabajos académicos que han tocado el tema de los IESP, la situación actual de los institutos de formación docente, y el contexto del IESP que se investigará. Se presentarán finalmente los objetivos y preguntas que guiarán la investigación, así como la hipótesis que se sostiene.

En el segundo capítulo, se abordará el marco teórico y metodológico. Se definirán los conceptos de género, siguiendo los postulados de Joan Scott y la noción de sistema de género de acuerdo a Jeanine Anderson. Luego, para definir las masculinidades, nos serviremos de los múltiples trabajos de Raewyn Connell, haciendo especial énfasis en las dinámicas que surgen de la interacción de masculinidades con otras masculinidades y con las mujeres, llevándonos así al concepto de masculinidad hegemónica. A continuación, para analizar el cuerpo se emplean los conceptos de Le Breton, explorando las relaciones del cuerpo con el género y las aproximaciones que se tienen a este. Así, nos serviremos de las aproximaciones de Mary Lee Evans y Alexandra Howson para describir las binariedades de género que se imponen sobre los cuerpos y como son experimentados. Finalmente, para analizar el currículo del IESP nos serviremos del modelo de análisis curricular que propone Guillermo Ferrer, centrándonos en el currículo prescrito. Asimismo, para centrar el análisis del currículo en temas de género, utilizaremos las experiencias de Graciela Morgade y el concepto de androcentrismo curricular. Respecto al marco metodológico, se expondrá la aproximación cualitativa que se usó para recabar la información que nutre esta tesis, explicando la elección del caso, las herramientas que se utilizaron y las limitaciones propias de este caso.

En el tercer capítulo, se describirá el proceso de prescripción curricular en el IESP Educación Física Lampa, realizando una breve reseña histórica de los hitos en materia educativa relevantes para el departamento de Puno y que tuvieron influencia sobre la creación y el desarrollo académico del plantel. Luego, se describe el perfil de egreso y los componentes principales del Diseño Curricular Básico Nacional 2020 (MINEDU, 2020), prestando especial atención a los enfoques transversales de equidad de género, el intercultural y el inclusivo. Asimismo, se mostrará la forma en la que el IESP incorpora estos enfoques y sus conceptos en los documentos de gestión curricular propios de la institución, como el Proyecto Curricular Institucional, el Reglamento Interno y los sílabos de diferentes cursos. Finalmente, se presentará a los docentes y alumnos de la institución educativa. En primer lugar, se realizará un breve análisis de las trayectorias de la plana docente y sus diversos orígenes, así como de las similitudes que presenten. En segundo lugar, se presentará a los alumnos del IESP en base a estadísticas del instituto y desde la mirada de los docentes.

En el cuarto capítulo, se presentan los diversos discursos sobre masculinidad y se exploran los repertorios discursivos de los docentes del IESP. Como se mostrará en el capítulo 3 y 4, los documentos de gestión curricular pierden importancia, en tanto no se utilizan como guía educativa, sino que se realizan como trámite burocrático pues son exigencias a nivel intermedio de aplicación curricular. Se mostrará entonces, que sobre todo en temas de género y cuerpo, los docentes utilizan principalmente sus experiencias previas y sus repertorios discursivos para enseñar. Así, se describirán en primer lugar los discursos sobre género y masculinidades. Se observa una marcada tendencia entre los docentes a considerar que los alumnos varones poseen mejores aptitudes que las mujeres para ejercer la carrera docente en esta especialidad. Siguiendo esta línea, se mostrarán también los discursos sobre corporalidad que sostienen esta inclinación. Así, cualidades como fuerza, resistencia, esbeltez y otros similares son bien vistas por los docentes y necesarias, desde sus perspectivas, para la labor que ejercen. Además, se mostrará resistencia por parte de los docentes a hablar de temas de sexualidad y diversidad sexual, construyendo un discurso que pretende incluir a las diversas expresiones de género, pero las encasilla y se refiere a ellas con adjetivos peyorativos. Por último, se analizarán los discursos que vinculan a esta idea sobre el cuerpo de los estudiantes con una identidad regional expresada en la figura del chasqui y que encarna muchas de las cualidades presentadas anteriormente. De la misma forma, la celebración de esta figura como modelo se ve

atravesada por procesos históricos educativos que se desarrollaron en el departamento de Puno y que fueron parte importante de la creación de esta institución educativa y de los discursos que se crean en torno al cuerpo de sus estudiantes. Finalmente, en el capítulo 5, se presentarán las conclusiones y recomendaciones.



Capítulo 1. Pautas de investigación

1.1 Justificación

La presente investigación tiene como objetivo contribuir al debate académico sobre las masculinidades en el ámbito educativo, centrándose en las instituciones de formación docente no universitarias y los discursos relacionados con el género y las masculinidades que surgen en este contexto. Se examinan específicamente aquellas instancias dentro del proceso de formación docente que pueden reproducir estereotipos sobre lo masculino y lo femenino. Estos estereotipos son internalizados por los futuros docentes, quienes luego los transmiten a sus alumnos, perpetuando discursos sobre género y masculinidades de manera significativa. Al realizar un mapeo sobre las investigaciones en torno a instituciones de educación superior pedagógicas (IESP), se encontraron pocos trabajos actuales que estudien y caractericen los IESP, por lo que dirigir la atención a estas instancias de formación docente resulta muy importante para caracterizar a un grueso porcentaje de los docentes de nuestro país. Así, se pretende dirigir la atención a los discursos que sostienen los docentes de la IESP en torno a género, cuerpo y masculinidades, siendo este un tema poco explorado y que permitiría tener una comprensión más aguda sobre como los maestros de nuestro país son formados en estos temas e interpretan y reproducen estos discursos hacia los niños y adolescentes que estos forman.

La relevancia académica de este estudio se traduce en una relevancia social significativa, ya que, al examinar y analizar los discursos sobre masculinidad presentes en la formación de docentes en estos institutos, podemos comprender cómo se generan y transmiten discursos similares hacia los estudiantes de Educación Básica Regular (EBR). Dado que la escuela es uno de los principales espacios de socialización y formación de identidades, entender estos procesos es fundamental. Varios estudios sobre masculinidades resaltan el papel crucial de los hombres en las estructuras de poder estatales y judiciales. Por lo tanto, el análisis crítico de la construcción de masculinidades se extiende a una crítica más amplia sobre la formación y reproducción de la sociedad en su conjunto (Seidler, 2013). De esta manera, al identificar y comprender los discursos en juego, podemos proponer acciones para transformar las masculinidades y contribuir a una sociedad más equitativa y justa.

Si bien los estudios sobre masculinidades se han desarrollado y su producción ha crecido en los últimos años, es importante notar que siguen siendo una cantidad menor a comparación de los estudios sobre mujeres y diversidades. Además, un importante número de las personas que estudian este tema son mujeres, lo cual podría relacionarse con un poco de interés por parte de los investigadores varones a abordar temas de género desde el cuestionamiento de la construcción y reproducción de (sus) masculinidades. Por otro lado, los pocos estudios sobre masculinidad en el Perú se realizan principalmente sobre hombres que viven en ciudades y de clase media o media alta. Pocos estudios abordan a los hombres pobres y/o rurales (Seidler, 2013). Como ejemplos, el trabajo de Ruiz Bravo y Neira (2002) estudian y describen 3 tipos de masculinidad construida en torno a la figura de un patrón en contextos rurales. Por su lado, Oliart (2011) estudia a grupos de alumnos varones de diferentes orígenes socioeconómicos en la facultad de educación de la universidad de Huamanga en Ayacucho y se describe un proceso de tránsito entre masculinidades rurales y las mestizas, además de problematizar la estratificación que marca a estas masculinidades. Asimismo, Ormachea (2023) analiza las masculinidades enfrentadas en un conflicto socioambiental en la que el estado, representado por una masculinidad tradicional de ciudad, se enfrenta al gobierno regional de Cajamarca, representado por una masculinidad tradicional rural. Finalmente, Vergaray (2023) estudia las masculinidades de varones trabajadores mineros informales y su relación con el trabajo y explotación sexual en La Pampa, Madre de Dios.

A pesar de estos estudios, el campo de las masculinidades sigue siendo un tema recientemente explorado, en el caso del Perú, tiene 2 décadas de desarrollo, un tiempo relativamente corto a comparación de los estudios de género y de la mujer en el Perú que se vienen realizando hace más de 4 décadas. Este estudio constante sobre la situación de la mujer ha posibilitado que muchas intervenciones estatales y privadas se desarrollen para mejorar su situación. Los proyectos de desarrollo en ámbitos rurales suelen tener en la actualidad un enfoque de empoderamiento femenino bastante marcado y transversal. Sin embargo, poco se ha realizado en torno a intervenir las masculinidades a partir de la reflexión y sus posibilidades de cambio. Creo que esto se debe (sin desmerecer el trabajo de varios varones interesados en temas de género) en cierta medida a la poca importancia que se le ha dado desde la mirada pública a estos estudios. Cada vez son más los sociólogos y científicos sociales que abordan estos temas y considero que este tipo de investigaciones son

necesarias para darle continuidad a los trabajos antes realizados y también de poder caracterizar las masculinidades peruanas en un contexto constantemente cambiante.

Finalmente, existe un cuestionamiento propio sobre mi rol como varón en la sociedad, en la academia y en interacción con otras personas, y las relaciones de poder y privilegios que se me confieren por el simple hecho de ser varón. Al mismo tiempo, las formas de relacionarnos entre varones me han generado diversas interrogantes, especialmente en los cursos de educación física que llevé en el colegio. Así, los estudios de género y en específico de las identidades masculinas son tanto un interés académico como una apuesta personal y política por trabajar desde nuestras identidades masculinas para un proyecto de sociedad verdaderamente equitativa. Asimismo, al haber nacido y ser socializado en Puno, me confieren cierta responsabilidad con mi contexto e investigar este tema en el lugar donde he crecido me parece la mejor forma de aportar al debate y poder estudiar el género desde las particularidades de mi contexto.

1.2 Problema de investigación

Según los datos del censo nacional del año 2017, la población masculina en el Perú era de aproximadamente 16.5 millones de personas, lo que representaba el 49.7% de la población total del país (INEI, 2017). La distribución por grupos de edad mostró que el grupo más numeroso era el de los jóvenes entre 15 y 29 años, que representaban el 29.3% de la población masculina total. Por otro lado, la esperanza de vida al nacer para los hombres en ese año era de 73.7 años. La mayoría de la población masculina se dedicaba a actividades económicas como el comercio, la industria y la agricultura, y la tasa de alfabetización en hombres era del 95.7%. Asimismo, 18.17% de estos varones vivían en áreas rurales (INEI, 2017).

Desde la sociología y otras disciplinas que estudian el género, se ha tratado de abordar a esta población desde hace más de dos décadas. Estos han abordado desde una perspectiva de género las condiciones sociales, relaciones de poder y expresiones de género de las que se denominan “masculinidades”. Fuller en la introducción de “Difícil ser hombre: nuevas masculinidades en América Latina” (2018) realiza un breve recorrido histórico de los estudios relacionados a las masculinidades y reconoce 2 momentos principales, no solo en Perú sino en Latinoamérica. En primer lugar, están los estudios para caracterizar el machismo latinoamericano, como los de Barrig (1981) con “Pitucas y Marocas en La Nueva Narrativa Peruana” y Callirgos

(2003) con "Sobre héroes y batallas, los caminos de la identidad masculina". En segundo lugar, aquellos que se sitúan desde un estudio crítico del género y las masculinidades. En este se sitúan estudios de Fuller (2001a, 2001b) Ruiz Bravo (2001) y otros.

En esta primera etapa de los estudios sobre varones en el Perú, se utilizó el término "identidades masculinas" en lugar de "masculinidades". En los años donde se desarrollan por primera vez los estudios sobre masculinidades, las tendencias académicas se orientaban a la crítica del estructuralismo y el retorno del estudio del sujeto y las subjetividades, entendidas como un entramado que se construye entre lo racional, lo pulsional y lo simbólico. Así, se comienza a estudiar en primer lugar la complejidad de la identidad masculina. Fuller aborda este tema en su artículo "En torno a la polaridad marianismo-machismo" (1996), donde describe la situación de lo que se consideraba como machismo, identidades masculinas que se alejaban del machismo, pero seguían ejerciendo dominio sobre otras identidades, entre otros temas. Posteriormente, la literatura, siguiendo las nuevas tendencias en el estudio del tema, comenzó a emplear la noción de "masculinidades", aunque no abandonó completamente el término "identidades masculinas". Este cambio se dio principalmente debido a la crítica que sugería que la forma en la que se había estudiado las identidades masculinas esencializaba a los varones. En ese sentido, la noción de masculinidades reconocía una diversidad de formas de ser varón. Estos nuevos estudios revelaron también la fragilidad de las múltiples identidades masculinas y la construcción de las masculinidades como un proceso lleno de crisis y que se configura a partir de estas. Dichas crisis, descritas en los textos que Fuller menciona, son parte de los cambios en los contextos sociohistóricos en los que se inscriben, en los cuales y por diversas razones, los patrones de conducta, los trabajos, las familias y las relaciones de poder se han modificado. Esto no significa que la masculinidad haya perdido su hegemonía en algún momento, sino que estos estudios dan cuenta de su adaptabilidad a estos contextos y de las formas en que opera para mantener una estructura que beneficia a los varones (a los varones de cierto grupo social, cabe decir). Además, estos estudios analizan qué tipos de masculinidades se están construyendo en relación con otras estructuras sociales, como el mercado, la cultura, la economía global, entre otros (Connell, 2005).

En el segundo momento, la literatura es bastante diversa en cuanto a temas. Con el cambio de paradigma hacia el estudio de masculinidades, surgen

investigaciones que exploraban las relaciones de estas con representaciones simbólicas, el cuerpo y la educación. Así se tienen, por un lado, los estudios de Fuller. Estos abordan las identidades masculinas en adultos de clase media y sus concepciones sobre masculinidad (2001a), los cambios y permanencias de las masculinidades a lo largo del tiempo en tres contextos del Perú urbano (2001b) y, en general, sobre los varones urbanos. Fuller encuentra que la identidad masculina está cambiando en respuesta a desafíos económicos, políticos y sociales y destaca el papel de la sexualidad en la construcción de la masculinidad. Fuller identifica una esencia de la masculinidad peruana, compuesta por la virilidad, lo doméstico y lo público, y resalta la influencia de los grupos de pares en la construcción de la masculinidad. (Fuller, 2001a; Fuller, 2012) Por otro lado, Barrig y Ruiz Bravo analizan sobre las representaciones de la masculinidad en la narrativa peruana. En "Pitucas y Marocas en la nueva narrativa peruana" (1981), Barrig realiza un análisis de las representaciones de estas dos figuras y de cómo se relacionan los varones con ellas. Por otro lado, en "Sub-versiones masculinas: imágenes de los varones en la narrativa joven" (2001), Ruiz Bravo analiza las representaciones de los varones en dos novelas contemporáneas a la fecha de publicación. Así, encuentra que existe un cambio en las representaciones de los varones, ya que ambos casos se trataban de subversiones masculinas, es decir, de varones que se alejaban de los estereotipos tradicionales de la masculinidad.

Por otro lado, se ha abordado el tema de las masculinidades en relación con el cuerpo. Por ejemplo, en "Performar para seguir performando: la cultura fitness" (2005), Kogan analiza las concepciones del cuerpo en los gimnasios de Lima, incluyendo las imágenes que se manejan en estos espacios y los cuerpos que ella identifica como marginales y liminales, es decir, aquellos que no encajan en las representaciones ideales en estos gimnasios y que pueden ser tanto de hombres como de mujeres. Además, señala que los ideales de belleza y corporalidad varían según el contexto socioeconómico de los individuos que asisten a estos gimnasios. En estratos sociales más empobrecidos, el ideal del cuerpo es el de un fisicoculturista, con músculos voluminosos y bien definidos, mientras que, en sujetos de condiciones socioeconómicas más privilegiadas, son más frecuentes los ideales de un cuerpo esbelto, bien definido y "balanceado".

En "El cuerpo masculino como alegoría y como arena de disputa del orden social y de los géneros" (2018), Fuller también explora el tema del cuerpo en los

hombres y revela factores comunes en la concepción que se tiene del cuerpo masculino. En primer lugar, un cuerpo masculino es considerado vigoroso, entendido como tener más fuerza que las mujeres y otros hombres. Sin embargo, los jóvenes suelen adornar sus cuerpos con aretes, perforaciones, tatuajes, entre otros, lo que no es valorado positivamente en varones de mayor edad al hablar sobre masculinidad. En segundo lugar, el cuerpo que suele ser asociado a la esencia masculina es una alegoría del orden social, en tanto refleja las luchas por el poder entre individuos de diferentes edades, razas y clases sociales.

Por su parte, Villa Palomino, en su tesis de licenciatura "Diseñando el cuerpo: la estética corporal masculina en jóvenes de sectores altos de Lima" (2013), realiza una exploración detallada de las prácticas de los jóvenes en relación con el cuidado del cuerpo, incluyendo el ejercicio físico, la dieta, el uso de productos de belleza y la cirugía estética. También examina las razones detrás de estas prácticas, así como las concepciones de la masculinidad y la belleza que las subyacen. A través de entrevistas y observaciones participantes, Villa Palomino encuentra que los jóvenes de sectores altos en Lima están altamente comprometidos con el cuidado de su cuerpo y la búsqueda de una estética idealizada que se ajuste a las normas culturales y sociales de su entorno. Además, señala que, en este contexto, la masculinidad se define en gran medida por la apariencia física y la capacidad de lograr ciertos estándares de belleza.

Mientras que las aproximaciones de Fuller y otros autores se centran en el estudio de los hombres de la ciudad, Neira y Ruiz Bravo (2002) investigan acerca de los varones que viven en zonas rurales del Perú. En tres ciudades diferentes, ubicadas en la costa, la sierra y la selva, encuentran que las masculinidades se han construido en torno a la figura del "patrón", ya sea como ejemplo, figura antagónica o incluso como ausencia de esta imagen, y que esto se relaciona con el poder que representaban las figuras del "patrón" en esos lugares y la connotación que se tenía de estas figuras. En la sierra se concibe al patrón como un ladrón del trabajo de los campesinos y un abusador de mujeres, por lo que se espera que un hombre se oponga a esta figura. En la costa se tiene la imagen del patrón como la idea de orden y en la selva hay una ausencia de patrón, por lo cual, el ideal de varón se ubica en estrecha relación con la imagen del aventurero cauchero. Los autores discuten cómo la migración hacia las ciudades y el extranjero ha afectado a las masculinidades en Lambayeque, y cómo algunos hombres han experimentado una "crisis de identidad"

al alejarse de los valores tradicionales de la masculinidad rural y enfrentarse a nuevos desafíos y expectativas en contextos urbanos. En general, el estudio muestra cómo la construcción de las masculinidades está influenciada por los procesos socio-históricos y las instituciones, y no es algo aislado.

Asimismo, Martín Jaime edita "Masculinidades en el Perú. Subjetividades, culturas y agencias" (Jaime, 2023), un libro que recopila una diversidad de trabajos de investigación realizados por los alumnos de la Maestría en Estudios de Género de la PUCP. Para los propósitos de esta investigación, destacan los estudios de Ivan Ormachea y Lizeth Vergaray, pues atañen a masculinidades rurales o cercanas a lo rural. Por un lado, Ormachea estudia las masculinidades involucradas en una de las etapas del conflicto socioambiental alrededor del proyecto minero Conga en el departamento de Cajamarca entre el 2012 y el 2014. Ormachea identifica 2 tipos de masculinidades encarnadas en los voceros de los bandos opuestos del conflicto, por un lado, Gregorio Santos, presidente regional de Cajamarca en ese momento, y por otro, Oscar Valdés, presidente del consejo de ministros. Así, encuentra una relación entre las formas de organización social y los diferentes sistemas y ordenes de género en los que se encuentran ambos personajes. A la vez, estos ordenes influyen en como encarnan y manifiestan su masculinidad. De esta forma, la masculinidad encarnada por el ministro del interior entra en conflicto con la masculinidad rural y comunitaria que encarna Santos. Aquí se logra realizar una caracterización de la masculinidad de Santos alrededor del contexto donde Santos crece y se forma, logrando establecer claramente una relación entre el contexto donde surgen y las masculinidades que presentan. Así, si bien ambas personas son varones y poseen cierta hegemonía sobre las mujeres, sus modos de ser varones se ven influenciados por varios factores, como la formación profesional y el contexto regional donde viven.

Por su parte, Vergaray estudia el caso de las masculinidades de varones que trabajan o trabajaban en el sector minero informal en Madre de Dios y su relación con el trabajo sexual prominente en la zona. Así, afirma que estos varones se encuentran al mismo tiempo en una posición hegemónica (respecto a las mujeres que explotan) y subordinada (frente a otros varones). Encuentra así que las condiciones económicas entrelazadas con las expectativas sociales (particulares a los entrevistados) de lo que debería ser un hombre, conllevan a un gran número de varones que ejercen su sexualidad desde el poder económico aprovechándose de un mercado negro de explotación sexual. Los estudios de Ruiz Bravo y Neira, Ormachea y Vergaray sirven

al propósito de indagar sobre las masculinidades de hombres en edad adulta, en una diversidad de ocupaciones y aproximándose a aspectos específicos de sus masculinidades. Sin embargo, una aproximación que encontramos ausente es la de los lugares de producción y reproducción sobre los discursos de masculinidad, es decir de donde surgen estas masculinidades.

Connell (2005) y Anderson (2019) resaltan la importancia de ciertas instituciones, como lo son la familia y las paternidades, así como las escuelas y universidades, como lugares de reproducción de discursos y prácticas sobre el género. En específico, relacionados a las instituciones educativas, Callirgos argumenta que, durante la etapa adolescente y joven de los varones, la escuela es de especial relevancia pues son espacios en la que los varones reproducen y actúan de acuerdo a ciertos mandatos de masculinidad como la violencia y la virilidad (1996, p. 50-51). Oliart (2011) por su parte, investiga sobre la función activa que tiene la escuela dentro de los procesos que dan forma a las ideologías de género en la vida de un maestro rural. En su investigación, Oliart identifica tres patrones de masculinidades que están en conflicto dentro del grupo de estudiantes de educación de la Universidad Nacional de Huamanga en Ayacucho. Estas son las masculinidades de ciudad, las masculinidades mestizas y las masculinidades indígenas. Oliart describe cómo los hombres que se identifican con la masculinidad de la ciudad a menudo marginan y estigmatizan a los hombres que tienen raíces indígenas y mestizas. Esta marginación puede manifestarse de diversas formas, incluyendo la exclusión de los hombres mestizos e indígenas de las actividades y espacios socialmente valorados, la estigmatización y la ridiculización de sus prácticas y tradiciones culturales, y la violencia y la intimidación física. La autora resalta que estas dinámicas de marginación no son exclusivas de la universidad ni de este contexto específico, sino que reflejan patrones de discriminación y desigualdad más amplios en la sociedad. Asimismo, estas dinámicas de marginación no se limitan solo a la exclusión de los hombres mestizos e indígenas, sino que también pueden afectar a otros grupos marginales, como las mujeres, las personas LGBTQ+ y las personas con discapacidades (Oliart, 2011, p. 203).

De manera similar, el trabajo realizado por Rondan (2015) trata de explorar los modelos de masculinidad que se construyen en un colegio alternativo de la ciudad de Lima. Así, encuentra que la institución educativa diseña discursos y prácticas que transmiten saberes sobre masculinidad a través de un currículo oficial, pero también

a través de uno oculto. Este último es el que revela más aspectos sobre la masculinidad bajo la cual se socializa a niños y niñas, y que reproduce porciones problemáticas del modelo de masculinidad tradicional (2015, 109). En estos dos últimos estudios, las instituciones educativas adquieren un rol muy importante. En la primera, como futuros profesores, se puede apreciar que pertenecen a un sistema de género (en palabras de Anderson (2019) que jerarquiza masculinidades de ciudad por encima de masculinidades mestizas o del campo, pero además se puede apreciar que incorporan estas formas de reproducción a su carrera docente (Oliart, 2011, p. 201). En la segunda, se encuentra a profesores que reproducen conscientemente un sistema de género específico, si bien alternativo, aún mantiene muchas de las características del modelo de masculinidad tradicional (Rondan, 2015, p. 127).

Ambas aproximaciones dan cuenta de la importancia del rol de instituciones de formación en el proceso de construcción de masculinidades, así como de las particularidades que se desprenden de cada contexto educativo. Como mencionan Fuller (2011) y Connell (2005), las masculinidades se construyen en relación a un siempre cambiante entorno, recogiendo aspectos de estructuras transversales a estos sujetos. En el caso de la educación y las masculinidades, en ambos estudios se muestran contextos en los que la perspectiva de los docentes o futuros docentes sobre masculinidades influye en como se enseña a los alumnos sobre este tema. En ese sentido, llama a la atención la formación que reciben los docentes en torno a temas de masculinidades.

Si bien se ha escrito poco en el Perú al respecto, la literatura sobre el tema en el extranjero es más copiosa. Al respecto, Serra Payeras, Prat Grau, Nicolino, Soler Prat y Silva (2020) realizan un estudio cooperativo entre España y Brasil. Los resultados muestran que, si bien en ambos países existe una preocupación por la inclusión de la perspectiva de género en la formación del profesorado, los enfoques adoptados son diferentes. En Brasil, profesores de educación física y estudiantes de formación docente consideran que es importante incluir la perspectiva de género en el currículum de formación del profesorado y en el aula, mientras que en España existe una mayor resistencia a esta idea. Finalmente, el artículo concluye destacando la importancia de abordar la cuestión del género en la formación del profesorado de Educación Física, y sugiere que se necesitan más investigaciones para entender cómo se puede abordar esta cuestión de manera efectiva en diferentes contextos culturales y políticos.

En la misma línea, Grotz, Plaza, Cerro, Galli y Marino (2020) exploran la percepción de los estudiantes del profesorado en biología sobre la educación sexual integral y la perspectiva de género en su formación como futuros profesores de biología. Los resultados indicaron que los estudiantes de biología tienen una comprensión limitada sobre la educación sexual integral y la perspectiva de género, y a menudo carecen de las habilidades necesarias para enseñar estos temas de manera efectiva en sus futuras clases. Los estudiantes expresaron la necesidad de una formación más amplia y rigurosa en educación sexual integral y perspectiva de género, y sugirieron la inclusión de más contenido específico sobre estos temas en su plan de estudios. Asimismo, Serrano Rodríguez, Pérez, Bustamante Chan y Carpio Camargo (2019) argumentan que la formación inicial es crucial en la prevención de la violencia de género y la construcción de una sociedad más equitativa. Los autores también destacan la importancia de la incorporación de la perspectiva de género en la formación inicial docente, ya que esto permitiría a los futuros docentes comprender la naturaleza de la discriminación de género y cómo combatirla en el aula y en la sociedad.

Un patrón que comienza a notarse al revisar la literatura sobre formación docente y género es el estudio a los profesores de educación física a través del desarrollo del currículo de educación física, por ejemplo, en el mencionado de Serra Payeras, Prat Grau, Nicolino, Soler Prat y Silva (2020). Asimismo, Devis, Fuentes y Sparkes (2005) indagan sobre la importancia de reconocer las identidades de género y de sexualidad en el currículum oculto de la educación física que imparten los profesores. Los autores argumentan que este puede perpetuar estereotipos de género y de sexualidad que pueden tener un impacto negativo en los estudiantes que no se ajustan a estos estereotipos. Además, los autores señalan que el currículum oculto también puede reforzar la homofobia y la discriminación hacia las personas LGBTQ+ en la educación física. Así, los autores argumentan que se necesitan innovaciones curriculares y estrategias pedagógicas que combatan directamente estas problemáticas.

En esa misma línea, Lleixà, Soler y Serra (2020) examinan la importancia de incorporar la perspectiva de género en la formación de maestros y maestras de Educación Física (EF). En particular, el artículo destaca el hecho que los futuros docentes estén capacitados para entender y abordar las desigualdades de género en la enseñanza de EF. El estudio se basa en una revisión bibliográfica y un análisis de

los programas de formación docente en EF en España. Los autores señalan que, aunque hay un creciente interés por la inclusión de la perspectiva de género en la formación docente, todavía hay lagunas significativas en el enfoque actual de la formación docente en EF en este sentido. Los autores destacan que la EF es un ámbito donde se pueden reproducir y reforzar los estereotipos de género, lo que puede tener consecuencias negativas para el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Por lo tanto, es fundamental que los futuros docentes de EF estén capacitados para analizar y comprender cómo se construyen y se mantienen los estereotipos de género en la EF, y cómo pueden intervenir para desafiarlos.

De manera similar, Piedra, Ramírez-Macías y Latorre en “Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades” (2014), identifican en maestros de educación física, tanto de contextos rurales como urbanos, que se percibe a la educación física como la expresión de una masculinidad hegemónica. Si bien existe el reconocimiento por parte de estos maestros de diversidad de identidades y orientaciones de género y existe “tolerancia” hacia estos, se reproducen aún muchos estereotipos: las lesbianas juegan fútbol, los chicos gay prefieren la danza, los chicos heterosexuales son violentos y las chicas heterosexuales delicadas. Este estudio no encuentra diferencias significativas entre las percepciones de profesores rurales y urbanos.

Creemos que la intersección entre masculinidades, formación docente y cuerpo es especialmente relevante para los estudios sobre masculinidades, ya que evidencia cómo se reproducen modelos tradicionales de masculinidad hegemónica y otras formas de desigualdad de género en personas que desempeñarán un papel fundamental en la formación básica regular de niños y niñas en su rol de maestros. La incorporación de patrones de comportamiento masculinos en la corporalidad de estos varones, junto con discursos sobre el género y la corporalidad, son también parte de estos modelos tradicionales. Por lo tanto, consideramos que investigar qué se les enseña a estos maestros sobre masculinidades es una pregunta poco explorada en el Perú, pero con un gran potencial investigativo.

En el Perú, existen dos vías para formarse como docente de educación básica regular, es decir para enseñar en escuelas y colegios. Estas son la vía universitaria, mediante las facultades de educación en las universidades; y, la vía no universitaria, mediante los institutos y escuelas superiores de educación. Dentro de esta última categoría se inscriben las Escuelas Superiores de Formación Artística (ESFA) y las

Escuelas de Educación Superior Pedagógica¹. Sobre estos últimos, existen algunos estudios que recapitulan la historia de estos, caracterizando su oferta y demanda y, realizando diagnósticos sobre la calidad de la enseñanza en comparación con las facultades de educación (McLauchlan de Arregui, 1994; Alcázar et al., 2001; Diaz 2015; Bolis, 2018; Unesco, 2019). Estos estudios a lo largo de los últimos 30 años, dan cuenta de una disminución de la cantidad y calidad de estos institutos, así como de preocupaciones sobre la calidad de formación que se da en estas instituciones.

En la misma línea de estos diagnósticos, y de especial relevancia para el presente trabajo, se encuentra el trabajo realizado por Ames y Ucelli titulado “Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos” (2008). En este, se analizan las aulas de clase de Institutos Superiores Pedagógicos Públicos (ISP) de 5 regiones del Perú. Mediante la observación en aulas y aplicación de encuestas en ISP líderes en sus respectivas regiones, evidencian un ambiente muy diferente al de la universidad y más próxima a las interacciones que se dan en el salón de clases de las escuelas. Las autoras identifican ciertos roles de género que se ven reforzados por la especialidad que siguen muchos de estos maestros. Así, se tiene una gran cantidad de docentes mujeres que se forman en la especialidad de educación inicial y del mismo modo, una mayoría de varones que se concentran en la especialidad de educación secundaria. Asimismo, en su gran mayoría, cada ISP contaba con un uniforme y códigos de vestimenta que a las autoras relacionaban con el ambiente de los colegios secundarios.

Dentro de las conclusiones a las que llegan ambas autoras, destacan el clima institucional muy similar al de un colegio secundario; la fuerte religiosidad en IESP que tienen convenio con instituciones religiosas e incluso en aquellos que no lo tienen; y, la baja calidad de los materiales educativos como separatas y textos que se utilizan para formar a los futuros maestros. Así, estos alumnos aprenden en base a su experiencia como alumnos del IESP. Pero, para las autoras, el modelo por el que aprenden “parece haber olvidado que el conjunto de acciones programadas debe conducirnos a un objetivo de aprendizaje y que, sin ello, el conjunto de acciones pierde

¹ En la actualidad, la denominación que el Ministerio de Educación maneja son Escuelas de Educación Superior Pedagógica. Los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) actualmente se encuentran en proceso de adecuación para obtener la denominación de escuela. En el caso del IESP Lampa, este cambio se encuentra aun en proceso, por lo que su denominación sigue siendo “instituto”.

sentido” (Ames y Ucelli, 2008, p. 166). A pesar de lo investigado en torno a los IESP, la producción de estudios que involucran formación docente en IESP y género en el Perú es casi inexistente. La mayoría de estudios al respecto tocan de manera tangencial o anecdótica el género y las menciones directas a masculinidades son inexistentes. En ese sentido, se plantean a continuación objetivos y preguntas de investigación que guiarán la presente tesis.

1.3 Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general:

Identificar y analizar los discursos que se producen sobre masculinidades en el diseño curricular del IESP Educación Física Lampa y de los docentes del instituto.

Objetivos específicos:

Identificar y analizar los discursos sobre masculinidad que presenta el diseño curricular de la institución educativa

Identificar y analizar los discursos sobre masculinidad que construyen los docentes del IESP, identificando concepciones sobre el cuerpo y su relación con el género e identidades regionales.

A raíz del problema planteado, la pregunta principal que guiará la presente investigación es la siguiente:

¿Cuáles son los discursos sobre masculinidades y cuerpo que están presentes en el currículo y de los docentes del IESP Educación Física Lampa?

Así, las preguntas específicas serán las siguientes:

¿Qué discursos sobre masculinidad contiene el diseño curricular del IESP?

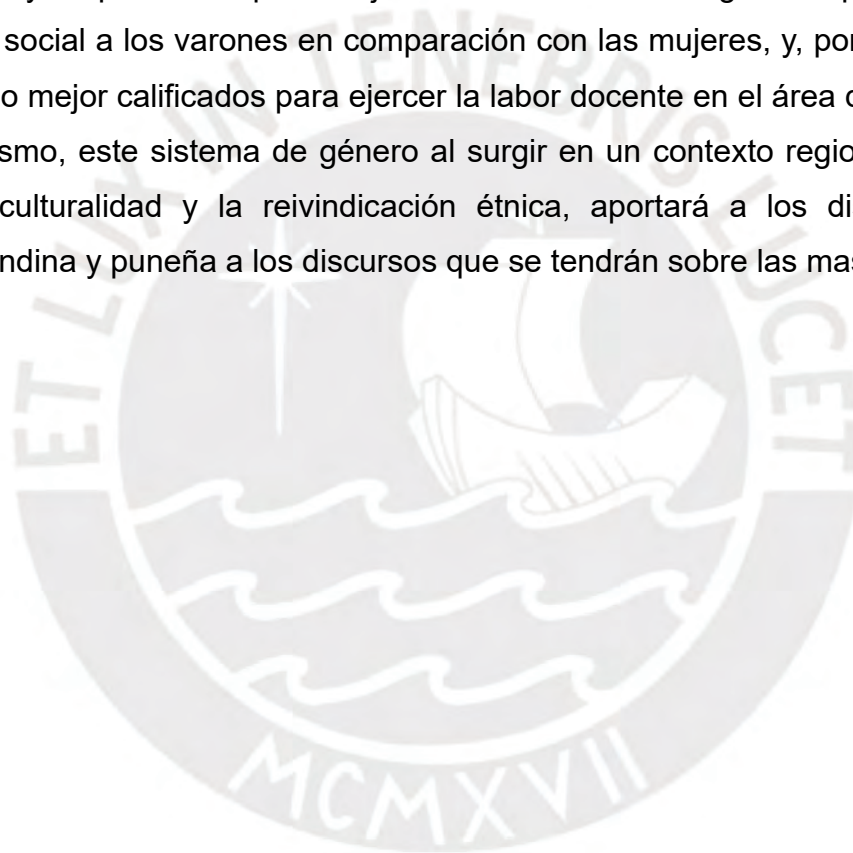
¿Qué discursos sobre masculinidad están presentes en los repertorios discursivos de los docentes?

1.4 Hipótesis

La hipótesis de esta investigación plantea que los discursos y representaciones sobre masculinidades presentes en el currículo del IESP no se corresponden con los principios y objetivos establecidos por el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN). Este, en su marco conceptual, enfatiza la importancia de la inclusión, la valoración de la diversidad y la promoción de la equidad de género en la formación docente. Sin embargo, la manera en que el IESP adapta y desarrolla sus documentos de gestión

curricular no logra internalizar completamente la perspectiva que el DCBN busca transmitir.

Por el contrario, en los contenidos del currículo del IESP se observa una representación de la masculinidad y del cuerpo que se corresponde con un orden de género jerárquico, en el cual la masculinidad hegemónica prevalece y las mujeres se subordinan a esta. Este discurso en los formadores de docentes se construye a partir de su socialización familiar, su experiencia escolar, su formación docente, sus experiencias personales y el contexto regional en el que se desenvuelven, además del sistema de género imperante. De esta manera, tienden a adoptar discursos sobre masculinidad y corporalidad que se ajustan a un sistema de género que otorga un mayor valor social a los varones en comparación con las mujeres, y, por lo tanto, los percibe como mejor calificados para ejercer la labor docente en el área de educación física. Asimismo, este sistema de género al surgir en un contexto regional marcado por la interculturalidad y la reivindicación étnica, aportará a los discursos una dimensión andina y puneña a los discursos que se tendrán sobre las masculinidades.



Capítulo 2. Marco teórico y metodológico

2.1 Marco teórico

En este apartado se construirá un marco teórico que permitirá aproximarnos a la construcción de masculinidades de los futuros profesores de educación física de la IESP Educación Física Lampa. Para ello se comenzará a definir género mediante los postulados de Joan Scott y Jeanine Anderson, asimismo, se complementará con la perspectiva decolonial de Rita Segato en el estudio del patriarcado para poder comprender las entreveradas relaciones entre varones en una zona liminal como se ha mostrado al caso seleccionado. Asimismo, nos aproximaremos al concepto de masculinidad y masculinidad hegemónica en base a los trabajos de Raewyn Connell complementado sus aproximaciones con contribuciones de otros autores como Kimmel y Bourdieu, pero teniendo las investigaciones de Connell como eje central. Asimismo, se relacionará masculinidad y corporalidad bajo las miradas de Le Breton, Mary Lee Evans y Alexandra Howson para entender el proceso de construcción del cuerpo por la que pasan estos individuos. Finalmente, nos aproximaremos teóricamente a la construcción e implementación de un currículo nacional mediante el sistema de análisis que propone Ferrer y complementaremos esta con la experiencia de implementación de la ESI en Argentina recogida en las perspectivas docentes que estudia Morgade y nos serviremos de este diálogo para poder luego analizar el currículo del IESP.

2.1.1 Género

El proceso por el cual, mediante en diferencias de género, se han creado sociedades patriarcales basadas en la desigualdad, sociedades centradas en el poder masculino y la dominación de las mujeres, es un tema que produce aún un grueso debate académico y discusión en varias disciplinas. La perspectiva de género, por su parte, ayuda a comprender desde la diferencia cómo es que se establecen relaciones desiguales entre los sexos, descartando los argumentos biológicos y reafirmando que se trata de una obra de construcción social y cultural. Ruiz Bravo afirma que todas las sociedades existen ordenes en las que se jerarquizan lo masculino y lo femenino (Ruiz Bravo 2003). Si bien históricamente se han tenido diversos grados de intensidad de patriarcado, esta dominación ha existido desde tiempos precoloniales, pero se ha agudizado en estrecha relación con el desarrollo de un mercado global y una cultura hegemónica colonial (Segato 2016). Así, para Rubin, se concibe al género como un

sistema sexo/genérico, mediante el cual se establecen “un conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (1986, p. 97). Scott ampliaría el concepto agregando la perspectiva del poder: “género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (1986, s/f). La autora concibe el género como una parte fundamental de las relaciones sociales en tanto estructura las formas de relacionarse de los sujetos. Así, identifica cuatro elementos interrelacionados.

El primero son “símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones, múltiples” (Scott, 1986). Es decir, una variedad de imágenes y símbolos que representan binariamente al hombre y a la mujer; por ejemplo, Adán y Eva. En segundo lugar, están “conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos” (Scott, 1986). Estos conceptos les dan significado a los símbolos mencionados previamente. Asimismo, elaboran normas a partir de estos significados dados en base a religión, doctrina o educación. En tercer lugar, están las instituciones y organizaciones económicas y políticas. Para Scott, estas instituciones han sido formadas en base a cierta estructura de género y la reproducen. Finalmente, la identidad subjetiva por la que los individuos experimentan el género es el cuarto elemento constituyente de este. Si bien la autora está de acuerdo con los aportes del psicoanálisis sobre este punto, considera que es importante en tanto se relaciona con los otros 3 elementos, sin darle una absoluta centralidad.

Es importante resaltar que para Scott estas no son categorías fijas en el tiempo, sino que se construyen históricamente y varían de acuerdo al contexto histórico. Además, existe una dimensión importante dentro de la concepción de género en Scott: el poder. Para la autora, el género es, además, “una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1986). Así, afirma que si bien no es la única forma de relación de poder que existe, es una de las que se ha mantenido con pequeños cambios a lo largo de siglos de historia.

Si bien podría parecer como parte del tercer elemento constitutivo del género mencionado líneas arriba, se diferencia en tanto el poder precede a las instituciones mencionadas, es decir, existe una relación de poder previa que ha dado forma a las instituciones políticas y económicas. Así, establece relaciones entre la formación de

los estados/naciones, la guerra y la alta política con temas eminentemente generizados, pues presuponen cierta concepción del cuerpo y del hombre que se ve entreverado por definiciones de género que parten de cierto sentido común. En conclusión, en esta investigación entenderemos género por un lado como un elemento constitutivo de las relaciones sociales (y por ende de la sociedad) y además se trata también de una forma primaria de relaciones de poder que configuran instituciones, países, etc.

Estos elementos constituyen para Anderson un sistema de género. Este es un sistema complejo y con muchos elementos interconectados. Muchos de ellos pueden ser incluso contradictorios y se están debatiendo y cambiando constantemente. Así, Anderson define sistema de género como:

un conjunto de elementos que incluye formas y patrones de relaciones sociales, prácticas asociadas a la vida social cotidiana, símbolos, costumbres, identidades, vestimenta, tratamiento y ornamentación del cuerpo, creencias y argumentaciones, sentidos comunes y otros variados elementos, que permanecen juntos gracias a una débil fuerza de cohesión y que hacen referencia, directa o indirectamente, a una forma culturalmente específica de registrar y entender las semejanzas y diferencias entre géneros reconocidos; es decir, en la mayoría de las sociedades humanas, entre varones y mujeres (2019, p. 21)

De manera similar a Scott, Anderson propone cinco dimensiones en las cuales este sistema de género se configura: a) La clasificación que enuncia un lexicón de categorías que ordenan un amplio dominio lingüístico, cognitivo, cultural y social que llevan a la asociación de categorías de género con valores jerarquizados, y eventualmente al extremo de convertirse en estereotipos. b) Las normas que incluyen la normatividad legal nacional e internacional, normas morales y costumbres. Quienes conocen y manejan las reglas tendrán más poder. c) Los roles asignados a los sexos recíprocamente, pudiendo ser estos muy rígidos, pobremente definidos o asociados a cargas valorativas que crean desigualdad y jerarquía. d) Los intercambios o transacciones que se producen entre personas "con género", pudiendo darse intercambios injustos, forzados, restringidos, etc. e) El prestigio, constituido por símbolos, criterios y argumentos que definen jerarquías de valor y prestigio, desvalorizando lo femenino y a las mujeres, manifestando la existencia de hegemonías ideológicas que otorgan el poder a un grupo para asignar prestigio y valor (Anderson como se cita en Ormachea 2018, p. 29-30)

Así, estos subsistemas se deben estudiar como constituyentes de diversos sistemas de organización social, lo legal, lo económico, la educación, etc. Sin

embargo, múltiples sistemas de género pueden convivir, existir o pelear por la hegemonía. Para esta investigación, se utilizará este enfoque para trabajar la noción de género. Por su parte, la perspectiva decolonial de Rita Segato nos sirve para comprender la relación entre diversos sistemas de género, pues, al momento de estudiar el género se entrecruzan sistemas como la raza, la etnia, la clase, la ciudad, la edad, etc. (Ruiz Bravo, 2003). Así, Segato afirma que en toda sociedad uno de los hechos fundacionales es la superioridad del hombre sobre la mujer, usualmente mediante algún mito. Si bien existía en épocas precoloniales un patriarcado, Segato lo denomina un patriarcado de baja intensidad pues existían patrones de intercambio y reciprocidad. Sin embargo, con el orden colonial, se reprodujeron por la fuerza sistemas de género que sobrevaloran la figura del “hombre” por encima de cualquier otra expresión. Así, el colonizado se convierte en el “otro”, lo abyecto y lo desconocido, lo subdesarrollado y lo marginal, es decir, es menos “hombre”. También se configura en esta etapa a lo doméstico como femenino y al “hombre” como figura pública y de representación, patrones que no existían en el patriarcado de baja intensidad precolonial.

Estas nuevas jerarquizaciones terminaron por articularse con procesos de dominación capitalistas, características de un mercado global. De esta forma, este patriarcado de alta intensidad adquirió un carácter global. Según Segato, se trata de un proceso de colonización continuo, nunca completado del todo y que pretende globalizar este patriarcado (2016, 99). Así, habiéndose apropiado de la esfera pública, el “hombre” dispone del control del estado y lo ha moldeado para su beneficio. Como se trata de un proceso incompleto, existen aún formas de patriarcado no hegemónicas pero que siguen beneficiando a los varones que lo constituyen. Es decir, se trata de un sistema de género jerarquizado por debajo del sistema de género que constituye el “hombre” pero que sigue existiendo. Esta perspectiva es de especial importancia pues el caso seleccionado se desarrolla en una zona lejana de la capital del Perú, en una ciudad pequeña y en la que acuden varones de diversas zonas aledañas e incluso del extranjero para formarse como profesores de educación física. Esto nos permitirá analizar las jerarquizaciones de masculinidades como parte de un proceso colonizador que tiene repercusiones aún en nuestro contexto sociohistórico.

2.1.2 Masculinidades

Autores como Connell (1995), Kauffman (1997), Kimmel (1997) y Bourdieu (1996) introdujeron algunos elementos teóricos para estudiar la masculinidad muy similar entre sí. Kimmel (1997) consideraría a la masculinidad como:

un conjunto de significados siempre cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros, y con nuestro mundo. La virilidad no es estática ni atemporal; es histórica, no es la manifestación de una esencia interior, es construida socialmente (1997, p. 49)

Raewyn Connell coincide en muchos aspectos en la definición que tiene Kimmel. Así, considera que

[...] es una forma de ordenamiento de la práctica social. En los procesos de género, la vida cotidiana está organizada en torno al escenario reproductivo, definido por las estructuras corporales y por los procesos de reproducción humana. Este escenario incluye el despertar y la relación sexuales, el parto y el cuidado del niño, las diferencias y similitudes sexuales corporales. (Connell, 1995, p. 6)

Asimismo, en su libro "Masculinidades" (2003) realiza un recorrido histórico de las diversas disciplinas que han tratado de definir lo que es un hombre, de encontrar una masculinidad que pueda encasillar a todos los varones. Para la autora esto es un intento fútil, pues en concordancia con Scott y Kimmel, esto ha ido cambiando de acuerdo al contexto sociohistórico. De esta forma, Connell identifica el aspecto relacional como central para poder definir las masculinidades. Siguiendo la concepción de género mostrada, se desprende que lo que define a la masculinidad siempre se encuentra en relación con la feminidad. Más aun, "la masculinidad no existe más que en oposición a la feminidad" (Connell, 2003, p. 104). Esta afirmación es cierta sobre todo para sociedades occidentales, en las que se han polarizado las identidades masculinas y femeninas.

Esta definición no tiene muchos años de existencia, y está relacionada al surgimiento de la sociedad industrial. Esto, una vez más, no significa que se haya mantenido estática durante este periodo, sino que se ha ido modificando constantemente. Ahora bien, esta concepción de una sola masculinidad era de carácter normativo más que explicativo. Así, Connell afirma la existencia de múltiples masculinidades, relacionadas a la raza, la clase, etc. Sin embargo:

Reconocer más de un tipo de masculinidad es sólo un primer paso. Tenemos que examinar las relaciones entre ellas. Más aún, es importante separar el contexto de la clase y la raza y escrutar las relaciones de género que operan dentro de ellas. Hay hombres gay negros y obreros de fábrica afeminados, así como violadores de clase media y travestis burgueses. (Connell, 1995, p. 11)

Así, Connell pretende indagar sobre cómo se relacionan las diferentes masculinidades entre sí, más allá de contextos de clase y raza. Si bien estos contextos son muy importantes para poder adquirir conocimientos sobre algún tipo de masculinidad, el centro del análisis debe centrarse sobre cómo se relacionan diversas masculinidades aún dentro de intersecciones de clase y raza. De esta forma, Connell enfatiza que es importante ver dentro de cada caso de investigación respecto a género las relaciones que se dan entre múltiples masculinidades, más allá de reducirlo a expresiones de clase o raza.

Siguiendo a Connell, el foco del estudio de masculinidades tendrá que ver siempre con cómo se relacionan las masculinidades y legitiman jerarquías entre géneros. Estas relaciones para la autora tienen que ver de forma directa con el poder, y sobre todo con el poder expresado en hegemonía. Connell recoge este concepto del filósofo Antonio Gramsci y “se refiere a la dinámica cultural por la cual un grupo exige y sostiene una posición de liderazgo en la vida social” (Connell, 1995, p. 11). La autora expresa que en cualquier contexto sociohistórico existen ciertas masculinidades que se exaltan y se valoran de forma más positiva sobre otras.

De esta forma, la masculinidad hegemónica se puede definir como “la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 1995, p. 11). Una vez más, el aspecto relacional es de especial importancia para la conceptualización de masculinidades hegemónicas pues se necesitan de masculinidades cómplices, subordinadas y marginalizadas. Es decir, se necesitan relaciones entre masculinidades para que pueda existir una masculinidad hegemónica.

Reconocer múltiples masculinidades, [...] conlleva el riesgo de tomarlas por estilos de vida alternativos, una materia de opción del consumidor. Un enfoque relacional hace más fácil reconocer las difíciles compulsiones bajo las cuales se forman las configuraciones de género, la amargura, así como el placer en la experiencia de género. (Connell, 1995, p. 11)

Además, esta relación de poder no es estable en el tiempo, como Connell afirma, toda hegemonía puede ser cuestionada y apropiada por otros grupos diferentes a los hegemónicos, inclusive mujeres. En ese sentido, la hegemonía de cierto tipo de masculinidad es una relación históricamente maleable.

De esta forma, Connell identifica por lo menos 3 tipos de relación dentro de esta hegemonía. En primer lugar, están las masculinidades subordinadas, que son las

masculinidades que históricamente se han encontrado del lado más débil de esta relación de poder. El ejemplo más común son las masculinidades homosexuales, pues estas siempre se han encontrado subordinadas, no solo discriminadas, a masculinidades heterosexuales. Sin embargo, no es la única, no poder llegar al ideal de masculinidad hegemónica también es motivo de subordinación, así muchas expresiones de masculinidad que no necesariamente son homosexuales, pero exhiben ciertas características que se pueden identificar como femeninas o incluso no “tan” masculinas en un determinado contexto también llevará a que esa expresión de masculinidad sea subordinada.

Por otro lado, Connell identifica a las masculinidades cómplices, estas son masculinidades construidas en medida que permiten sacar provecho del patriarcado sin ser el ideal masculino. Es decir, si bien estas masculinidades no se ajustan al modelo hegemónico, tampoco generan tensiones con este y pueden seguir gozando de lo que Connell denomina “los dividendos del patriarcado”. Este dividendo se expresa en honor, prestigio y beneficios materiales como un mejor sueldo, etc. Es importante notar que estas masculinidades pueden no ser violentas ni iracundas, sin embargo, sí se benefician del patriarcado, dejando pasar o ignorando actos que se pueden corresponder con la masculinidad hegemónica para evitar tensiones o conflictos.

Finalmente, Connell identifica a las masculinidades marginadas. En este caso, los componentes de raza y clase previamente mencionados y elaborados por Segato cobran especial importancia, pues si bien pueden existir personas que se condicen con los actos de una masculinidad hegemónica, ciertas características de clase, raza u otra pueden volverla una masculinidad marginalizada. Connell propone como ejemplo a la comunidad afroamericana en Estados Unidos como una muestra de esta marginalización. Si bien muchas estrellas o deportistas pueden lograr una posición favorecedora dentro de la pirámide hegemónica de masculinidades, esto no significa que los hombres afroamericanos en conjunto puedan acceder a una mejor posición dentro de esta estructura. De por medio se encuentran varias tensiones por el poder raciales y de clase que marginalizan cierto tipo de masculinidades, en este caso las masculinidades de hombres afroamericanos. A pesar de lo estructurado que puedan parecer estas relaciones de poder, es importante de sobre manera tomar en cuenta la movilidad que la hegemonía tiene históricamente. Es decir, procesos políticos,

sociales o culturales pueden cambiar el orden hegemónico, creando uno nuevo en el proceso.

Messerschmidt y Messner (2018) argumentan que, a lo largo de la literatura creada a partir de este concepto, múltiples críticas han surgido discutiendo la aplicabilidad del término y su aparente carácter volátil e indefinido. Los autores argumentan que se ha trivializado el carácter relacional (es decir, entre hombres y otros hombres y entre hombres y mujeres) y el carácter legitimador de ordenes de género que son centrales dentro de la conceptualización de la “masculinidad hegemónica”. Así, se sirve de la reformulación que trabajan Connell y Messerschmidt (2005) del término, haciendo énfasis en el carácter relacional, pero, sobre todo el carácter legitimador que se expresa como relación hegemónica y no como simple dominación (Messerschmidt y Messner, 2018, p. 40). Así, la masculinidad hegemónica no necesita ser ni la más poderosa, ni la más popular en un determinado contexto; por otro lado, tampoco se le puede caracterizar como un conjunto de características universales. Para los autores, los trabajos que tratan a la masculinidad hegemónica de las formas mencionadas deben ser trascendidas. Además, Connell y Messner apuestan por el estudio de la masculinidad hegemónica en 3 distintos niveles: a nivel local, regional y global y entender que, como se menciona en el texto original de Connell, muchas veces se encuentran en conflicto. No es de sorprender que esta reformulación del término responda a perspectivas decoloniales cercanas a la forma en la que Segato contempla el patriarcado. En la última década, Connell (2014, 2016, 2018) ha apostado por el estudio de las masculinidades en constante diálogo con una perspectiva global, haciendo énfasis en la descolonización del conocimiento académico de la sociología y el género. Así, se puede hablar de masculinidades hegemónicas a nivel global, que, en constante cambio, transformación y conflicto, siguen legitimando mediante el poder hegemónico las relaciones desiguales y violentas de género. Esta imposición de símbolos y nociones que benefician a las identidades masculinas ha sido llamada también violencia simbólica o cultural (Bourdieu 2003, p. 49-50). Para esta investigación, nos serviremos de esta definición de masculinidad hegemónica que refinan Connell, Messner y Messerschmidt.

2.1.3 Cuerpo y masculinidades

Los estudios sociológicos sobre el cuerpo han discutido y criticado las formas en las que el cuerpo se había estudiado como desposeído de contexto y persona. Es decir, sin tomar en cuenta lo social del cuerpo. Le Breton, (2008 [1992]) argumenta

que, para estudiar el cuerpo desde la sociología, se debe considerar al cuerpo como “una constelación de hechos sociales y culturales que se organizan alrededor del significativo cuerpo” (2008, p. 37). Para Le Breton, el estudio del cuerpo desde las ciencias sociales constituye un reto en tanto se debe estar muy atento a no realizar un collage de terminología de diferentes áreas de investigación que de hecho nos alejarían del objeto que se pretende estudiar. Por ello, en este apartado trataremos de dar una aproximación al concepto de cuerpo que sea de especial relevancia para un estudio del género y las masculinidades.

En primer lugar, Nancy Scheper-Hughes y Margaret Lock en “The Mindfull Body” (1987) nos brindan una base sobre la cual hablar de los cuerpos. Las autoras dividen la comprensión de la corporalidad en tres partes. En primer lugar, está el cuerpo individual. Este se refiere a la reflexividad respecto del cuerpo, es decir, un “self” en términos de Goffman (1978). En otras palabras, la consciencia que tiene cada persona sobre su cuerpo. Si bien esta consciencia está mediada por factores sociales, se diferencia de un cuerpo social en tanto es una etapa previa a la reflexividad respecto a los símbolos y representaciones que se tienen del cuerpo y más bien tiene lugar en la consciencia de que la persona tiene un cuerpo individual.

En segundo lugar, se encuentra el cuerpo social:

“se refiere a los usos representacionales del cuerpo como símbolo de la naturaleza, la sociedad y la cultura” (Ibid.). Estos usos remiten a las representaciones y discursos hegemónicos que circulan en nuestra sociedad, y con los que los sujetos tienen que negociar a diario, operando a modo de espejo-reflejo con el que aprender a identificarse o desidentificarse (Vidiella, 2007, 4)

Así, el cuerpo social involucra una serie de reflexividades en torno a figuras con las que identificarse. Esto es, figuras modelo de lo que deberían ser y lo que no deberían ser. Finalmente se tiene el cuerpo político. Este puede entenderse como la forma en la que instituciones regulan y controlan el cuerpo. Dichas instituciones crean cuerpos sociales y representaciones de estos cuerpos. Para nosotros, esta es esta propuesta de tres tipos de cuerpos para la formación de la subjetividad implicaba una ruptura con tradiciones cartesianas de binariedad cuerpo y mente. Si bien, desde la sociología, se pretende estudiar al cuerpo en estas 3 dimensiones, consideramos importante centrarnos sobre la materialidad de este cuerpo vivido.

En su libro *Real Bodies* (2017), Mary Lee Evans pretende explicar una aproximación a la percepción sobre los cuerpos para el estudio del género. El título hace referencia al debate sobre la corporalidad y la identidad, dicho de otra manera,

el debate acerca del sexo y el género como dos entes separados. Así, la autora afirma que la corporalidad, es decir los cuerpos, existen y tienen diferencias entre sí. Sin embargo, la autora afirma que “es imposible tener acceso inmediato a esta ‘realidad’”. Cualquier consideración sobre diferencias sexuales siempre e inevitablemente estará formada por comprensiones del género existentes” (Evans, 2002, p. 22). Evans, siguiendo a Butler, nos habla de un cuerpo mediado por los conocimientos comunes sobre el género, que suelen ser muchas veces equivocados; pero también de un cuerpo real, Sin embargo, la comprensión de este cuerpo real esta mediada por construcciones sobre este que nos alejan del cuerpo real. Así, en línea con lo que expresan Sheper-Hughes y Lock, este cuerpo real se encontraría en lo que se denomina el cuerpo individual. De esta forma, las autoras intentan demostrar que el cuerpo y como lo concebimos pasa siempre por un proceso de identificación posterior a como concebimos el género. En otras palabras, entendemos los cuerpos de acuerdo a como entendemos el género, de esta forma se crean binariedades de sexo y género desde la concepción binaria respecto a los cuerpos de la mujer y el varón como dos modelos opuestos.

Alexandra Howson (2005), de manera similar a Evans, critica los trabajos de investigación que surgen a partir de las ideas de Butler (más no a Butler en sí) en tanto se alejan del cuerpo “real” sobre el que Evans y Butler problematizan. Si bien considera que la noción de performatividad y la imposibilidad de reducir a lo material el cuerpo son necesarias para el análisis sociológico de los cuerpos, considera que en el intento de Butler de conseguir una dialéctica cuerpo/mente (o también, materialidad/discurso) mediante la performatividad en la cual no hay un sujeto determinado sino solo discurso que produce lo que enuncia, se sobredimensiona ese discurso, alejándonos aún más de lo que se pretendía estudiar que es el cuerpo y las experiencias del día a día. Así, el énfasis en la performatividad que Butler realiza, refuerza a los discursos como autónomos y autoproducidos alejándolos de los fenómenos producidos socialmente (léase, materialmente) (Howson, 2005, p. 110-111). Howson aboga por un estudio de los cuerpos de la sociología que realmente adopte lo material de manera dialéctica, partiendo de las experiencias del día a día de mujeres (y para fines de esta investigación, de hombres), teniendo así a la experiencia como forma de abordar al cuerpo. Para esta investigación, se abordará el cuerpo desde esta perspectiva teórica, si bien el foco de la investigación es el análisis de discursos, prestaremos atención a cómo estos discursos se manifiestan a través de

prácticas corporales y cómo influyen en la agencia y en la experiencia material de los cuerpos en el contexto educativo. Así, no solo se analiza el discurso, sino también se observa cómo se traduce en prácticas, comportamientos y vivencias corporales que reflejen y a la vez constituyan las masculinidades dentro del IESP.

2.1.4 Currículo y las fases del desarrollo curricular

El currículo, en la visión del Ministerio de educación es:

el ámbito donde se explicitan las diversas visiones sobre la educación que tiene una comunidad de personas. Por ello, responde a preguntas fundamentales como “qué, para qué y cómo educar en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir” (Amadio, Operetti & Tedesco, 2013). En el marco de un país pluricultural como el Perú, que necesita superar asimetrías en los ámbitos económico, político, social, cultural y educativo, la construcción del currículo es una negociación cultural entre diversos actores que articula sus visiones y demandas, y las plasma en una propuesta formativa. (MINEDU, 2020, p.9)

Adoptar esta visión será importante, pues nos permitirá contrastar la visión del ministerio con las concepciones sobre el currículo explícitas e implícitas de los docentes y administrativos del IESP. Sin embargo, la presente sección pretende presentar la aproximación teórica con la que se analizará el currículo en sus diferentes niveles de aplicación en el desarrollo curricular. Siguiendo a Díaz-Soler (2022), comprender el currículo implica, más que una pregunta ontológica sobre el currículo, comprender el conjunto de relaciones que tienen que existir para que este pueda existir y sea aplicado. Así, nos interesará el proceso de transformación del currículo a lo largo de sus diferentes niveles de aplicación.

Para esta investigación se considera un modelo complejo de análisis curricular propuesto por Ferrer (2004), que contempla por un lado fases de desarrollo curricular y por otro niveles de concreción curricular. De esta forma, las tres fases del desarrollo curricular que se toman en cuenta son las de currículo prescrito, implementado y logrado. Estas fases se manifiestan en cuatro niveles de concreción curricular: sistema, escuela, aula y alumno. El autor afirma que se trata de un modelo predominantemente deductivo, pues asume que existe un currículo con metas definidas por una entidad central. A pesar de ello, el modelo da cabida a la exploración de interpretaciones y adaptaciones elaborados a nivel de escuela y aula. De este modo, a diferencia de un modelo que solo toma en cuenta los niveles macro meso y micro, este modelo permite explorar las interacciones que adaptan el currículo nacional relacionándolo con cada contexto sociocultural en el que se inscribe la

escuela y aula a donde llega el currículo prescrito y como se van tomando decisiones en el camino del nivel central al alumno. Además, el modelo se usó originalmente para el análisis de la implementación de reformas educativas en el Perú y otros países de Latinoamérica. Como se mencionó en el capítulo 1, el DCBN 2020 es parte de un proceso de reforma educativa en la que se pretende perseguir nuevos objetivos curriculares a nivel nacional y que implementa dentro de sus enfoques el de género, por lo cual, este modelo nos ayudará a indagar sobre las formas que ha tomado este enfoque en los diferentes niveles que reconoce.

A continuación, desarrollaremos las fases del desarrollo curricular que se han trabajado en esta investigación y sus respectivos niveles de aplicación, haciendo así, especial énfasis en el currículo prescrito. En primer lugar, el currículo prescrito es la planificación y estructuración curricular que se realiza a nivel central y que se basa en la participación de actores locales. Se busca establecer una dirección común para la educación, definiendo los objetivos generales y las metas que deben ser logrados a lo largo del sistema educativo. La validación profesional y social, así como la experimentación mediante consultas y aplicaciones piloto, contribuyen a respaldar y ajustar estas metas curriculares antes de su implementación más amplia. El currículo prescrito también involucra la creación de marcos normativos claros y la asignación de funciones a los actores centrales y locales. Además, se enfoca en la definición de roles, canales de comunicación formales y en la consideración de elementos como las leyes laborales y la responsabilización profesional. Asegurar la implementación efectiva del currículo prescrito también implica considerar factores como la planificación financiera, los componentes programáticos y la formación de docentes.

En segundo lugar, el currículo implementado se refiere a la fase en la que se llevan a cabo las acciones y procesos para poner en práctica las metas, objetivos y contenidos definidos en el currículo prescrito. Esta implementación ocurre en diferentes niveles: el nivel central, el nivel escolar y el nivel del aula. A nivel central, la implementación implica la ejecución sostenida de programas que proveen los recursos necesarios para llevar a cabo las reformas educativas. Se destaca la importancia de programas de mejora educativa que incentiven a las escuelas a proponer mejoras institucionales basadas en metas específicas y cálculos precisos de insumos y tiempos para la implementación. La evaluación y el monitoreo externos también son considerados como parte de este proceso.

La implementación en el nivel escolar comienza con la elaboración del proyecto curricular escolar, que se basa en un diagnóstico del contexto sociocultural de la institución y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Se seleccionan contenidos curriculares prioritarios y se diseña una estructura curricular que incluye la secuenciación, distribución y combinación de los contenidos. Además, se destaca la importancia de establecer estándares claros para evitar bajar las expectativas de aprendizaje en contextos desfavorecidos. A nivel del aula, los docentes realizan la planificación curricular anual y sub anual, reorganizando los contenidos establecidos en el proyecto curricular escolar de acuerdo con las necesidades y logros del grupo de estudiantes a cargo. Esta planificación no implica reducir las expectativas de aprendizaje, sino más bien organizar y facilitar el proceso de aprendizaje de acuerdo con las características del grupo. Al igual que en los niveles anteriores, la planificación en el aula también conlleva un compromiso de lograr las metas de aprendizaje propuestas.

Nos es especialmente útil centrarnos en la fase de currículo prescrito a nivel de escuela y aula, puesto que, a diferencia de las facultades de educación, donde cada una tiene cierta autonomía respecto a los temas y métodos de enseñanza, en los institutos pedagógicos a nivel nacional se maneja una única currícula, basada casi en su totalidad en el DCBN de diferentes carreras. Como se verá más adelante, dentro de este diseño curricular se contempla la incorporación del enfoque de género como eje transversal. Para estudiar en específico la incorporación de temas de género a la currícula nos serán útiles los aportes teóricos de Graciela Morgade (2017), en cuanto examina el proceso por el cual, al promulgarse la Ley de Educación Sexual Integral en Argentina en el año 2006 y reglamentarse el año 2008, se incorpora toda una nueva dimensión que involucra género, sexualidad y derechos sexuales reproductivos a una currícula que había sido señalada como androcentrista y que omitía convenientemente abordar los temas señalados (2017, p. 52).

Así, identifica que aún persiste el androcentrismo, definiendo este como un modelo que excluye las perspectivas femeninas de las experiencias intelectuales y corporales y que influye en la construcción de masculinidades tradicionales. Mas que ser un currículo oculto, se trata de un currículo ausente, se omiten temas fundamentales para la correcta implementación de la ESI. Morgade argumenta que si bien desde las ciencias sociales y los movimientos sociales se ha logrado un avance significativo en como entendemos el género, la sexualidad y la educación, este avance

no ha ido de la mano con reformas del sistema curricular, por lo que existe una brecha bastante amplia entre lo que se postula desde la academia, y por ende desde el currículo prescrito, hacia lo que sucede realmente en el aula. (2017, p. 50-51) Morgade identifica como especialmente problemáticas las áreas donde tradicionalmente se ha tocado el tema de la sexualidad y la corporalidad, como lo son las áreas de ciencias naturales. Es en esas áreas del currículo donde se mantiene una visión biologicista determinante de los cuerpos, donde la sexualidad se aborda desde la prevención de la misma; es decir, se reduce la sexualidad a una patología a ser evitada. Así, los docentes se sostienen en “especialistas” en el tema, usualmente recurriendo a personal médico, pero evitan abordar otros temas como el consentimiento, la expresión de la sexualidad, etc. Además, Morgade argumenta que incluso en escuelas no religiosas, existe una perspectiva moralizante/disciplinadora, que se nutre de principios religiosos y determina una normalidad en los cuerpos. Todo aquel cuerpo que se expresa por fuera de esta categoría es abyecto, raro, y por tanto incorrecto. Esto se condice con lo recogido por Ames en los IESP del Perú y los valores religiosos que encontró en ellos, por lo que nos será útil esta aproximación. De esta forma, entre el currículo prescrito y el currículo implementado, especialmente a nivel de aula, existe un obstáculo de implementación en cuanto a temas de género, este se ha definido como el androcentrismo curricular y nos ayudará a complejizar las dinámicas existentes entre el DCBN 2020 y las perspectivas de los docentes del IESP.

2.2 Marco metodológico

En este apartado se detallará la metodología a emplear para recabar la información del IESP Educación Física Lampa, así como del personal de dicha institución. La aproximación metodológica que se empleará es de corte cualitativo y se trata de una investigación exploratoria. La selección del caso estudiado no se dio de forma aleatoria, sino que se buscó dentro de una región con presencia multicultural una institución de formación docente para poder relacionarla con el estudio de los discursos sobre masculinidades. En ese sentido, Puno se destacó como un lugar importante para la historia de la educación en el Perú, pues fue en este departamento del Perú donde se iniciaron importantes reformas educativas, principalmente la educación intercultural bilingüe (Zapata, 2013; Jiménez Sardón, 2019; Bermejo, Maquera y Bermejo, 2020; Álvarez-Calderón Gerbolini 2021). Esto motivó la elección de esta región para llevar a cabo el estudio, pues la formación que reciben en relación

al cuerpo en esta IESP entrelazada con el fuerte enfoque intercultural que prima en la región, fue de especial curiosidad e interés al poder relacionarlo de forma especial a la construcción de masculinidades.

Así, se pudo averiguar sobre el IESP "Educación Física Lampa", en la provincia del mismo nombre. Lampa es una de las 13 provincias del departamento de Puno que, según el Censo Nacional de Perú del año 2017, cuenta con una población de 32,728 habitantes, de los cuales el 66.24% se clasifican como población rural. Si bien existe en la provincia una mayoría de personas que se identifican como quechua (93,68%) o que tienen el quechua como lengua materna (78,64%), la información recolectada en torno al instituto nos permitió conocer que un grueso porcentaje de los estudiantes no provenían de la provincia de Lampa o incluso del departamento de Puno.

Asimismo, al constatar la base de datos ESCALE del MINEDU, se pudo observar una presencia masculina mayoritaria en contraste con otros IESP de la región (210 varones y 100 mujeres al 2020). Asimismo, como se presentó líneas arriba, la ciudad de Lampa es bastante pequeña y con relaciones fuertes con espacios rurales, por lo cual la presencia de varones de orígenes rurales (y por ende de sistemas de género variados) se presupone será mayor.

Nuestra unidad de análisis son los discursos sobre masculinidad presentes en el currículo de la institución educativa y en los docentes, pues al ser una institución de formación docente, será un lugar crucial para la formación de discursos sobre masculinidad a los futuros maestros. Así, se pretende analizar los discursos que esta institución presenta, mediante sus documentos de gestión curricular y los repertorios discursivos de los docentes. De este modo, pretendemos realizar un análisis de las conexiones de sentido de los discursos sobre masculinidades y corporalidad. Nuestra búsqueda abarcará los planes curriculares, planes de estudio, malla curricular y los syllabus de los cursos y documentos oficiales del IESP. Para fines metodológicos, consideraremos a los discursos como "la forma de hablar y pensar sobre un tema que está unida por presupuestos comunes y que sirve para dar forma al modo en que las personas comprenden y actúan con respecto a ese tema" (Giddens y Sutton 2015:17). Así, el análisis de estos discursos se realizará de acuerdo a lo postulado por Garay, Iñiguez y Martínez (2005) en la que se tiene como premisa atender tanto a la significación como a los aspectos estructurales del lenguaje para poder realizar un análisis interpretativo y reflexivo (2005, p. 110). Para llevar a cabo la investigación, se realizó una exhaustiva recopilación de documentación relevante producida por el

Ministerio de Educación y el IESP. Sin embargo, se encontraron ciertas limitaciones en el acceso a la información. A pesar de los esfuerzos, los sílabos correspondientes al ciclo académico actual no estaban disponibles en la institución. Además, se identificó la falta de un sistema de archivo, tanto físico como digital, en la institución educativa, lo que resultó en la eliminación de los sílabos de ciclos pasados al finalizar cada período. A pesar de estas limitaciones, fue posible recopilar el Proyecto Curricular Institucional y el Reglamento Interno del IESP. Adicionalmente, se logró obtener dos sílabos aportados por docentes que participaron en la investigación. Estos documentos recolectados fueron sometidos a un análisis detallado según el enfoque previamente mencionado.

Además, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con un total de 8 docentes y administrativos de la IESP para identificar los discursos que presentan los docentes sobre los temas de interés. La identidad de estas personas ha sido modificada para resguardar su privacidad, asimismo se les informó de los objetivos de la investigación antes de realizar la recopilación de información. El objetivo de estas entrevistas era recopilar información detallada sobre el proceso de creación del Plan Curricular Institucional, la elaboración de los sílabos de los cursos, así como obtener las percepciones de los docentes y administrativos del IESP en relación con temas de cuerpo, género y masculinidades. Dado que se argumentó la importancia del papel de los profesores en la construcción de discursos sobre cuerpo y género, estas entrevistas proporcionaron una perspectiva directa sobre dichos discursos. Para guiar las entrevistas, se diseñó una guía dividida en cuatro bloques de preguntas, abordando aspectos relacionados con el currículo de la institución, cuestiones de género, masculinidades y cuerpo.

La recolección de datos de campo se realizó en un intervalo de tiempo de 1 mes. Esta planificación fue necesaria debido a las limitaciones de disponibilidad de los profesores, muchos de los cuales residen en las ciudades de Juliaca o Puno y tienen restricciones para reunirse fuera de los horarios de clase. Las entrevistas se llevaron a cabo en las instalaciones de la institución educativa. Esta ubicación también permitió la observación semiestructurada de las interacciones entre profesores y alumnos durante las clases teóricas y prácticas, como las clases de educación física. Esta observación complementó y validó algunas de las opiniones y observaciones expresadas por los docentes durante las entrevistas.

Tabla 1

Entrevistados por edad, género, cargo, lugar de nacimiento y formación

Seudónimo	Edad	Género	Cargo	Lugar de nacimiento	Lugar de formación
Luzmeri	35	Mujer	Directora	Juliaca, San Román	Juliaca, Juliaca – UANCV
Sol	50	Mujer	Jefa del área de educación física/Docente	Lampa, Lampa	Lampa, Lampa - IESP EFL
Lizzy	48	Mujer	Jefa de la unidad de bienestar/Docente	Ayaviri, Melgar	Juliaca, Juliaca – UANCV
Joaquín	49	Hombre	Jefe de Unidad Académica/Docente	Azángaro, Azángaro	Lampa, Lampa - IESP EFL
Luis Miguel	49	Hombre	Docente de educación física	Sandia, Sandia	Puno, Puno – UNAP
Pedro	49	Hombre	Jefe de la unidad de investigación/Docente	Puno, Puno	Puno, Puno - IESP Puno
Juan	55	Hombre	Docente de educación física	Chupa, Azángaro	Puno, Puno – UNAP
Alejandro	50	Hombre	Docente de educación física	Huancané, Huancané	Puno, Puno – UNAP

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 3. Sobre el IESP Educación Física Lampa

3.1 El IESP, Puno y los proyectos educativos nacionales en el siglo XX

El Instituto de Educación Superior Pedagógico Educación Física Lampa fue creado por Ley 15216 el 11 de noviembre del 1964. Denominado originalmente como “Instituto Regional Mixto de Educación Física de Lampa” fue creado como un “centro de investigación físico humano en la altura” (Ley N° 15216-1964). Sin embargo, según la página web del instituto, los primeros intentos por abrir este instituto se remontan a 1954². Comprender el contexto en el que surge la institución será importante para ampliar el entendimiento de ciertas tendencias educativas que se producen en esta y que serán abordadas más adelante.

Debido a que Puno tenía y tiene aún un alto porcentaje de población rural quechua y aimara, es profundamente diverso cultural y étnicamente. En ese contexto e influenciados por las corrientes intelectuales civilistas, por un lado, y los intelectuales y dirigentes populares puneños por otro, a inicios de siglo XX, muchos pedagogos comenzaron a enseñar por cuenta propia tanto en quechua como en aimara. Si bien en un principio se priorizaba la enseñanza del español, y la lengua materna se utilizaba de manera instrumental a ese objetivo, a medida que el proyecto indigenista de educación se desarrollaba, fueron surgiendo escuelas de enseñanza bilingüe intercultural.

Bermejo, Maquera y Bermejo (2020, p. 25-26) recopilan algunos de estos primeros intentos de educación a población indígena y de educación en lengua nativa realizados en Puno desde el año 1904. Sin embargo, no cobrarían notoriedad dentro de las políticas educativas a nivel nacional sino hasta finales de la década de 1930, en la que figuras como Jose Antonio Encinas, Jose María Arguedas y Luis E. Valcárcel, impulsarían lo que Contreras (1996, p. 9) denomina el proyecto indigenista de educación. Ambos personajes están estrechamente relacionados con el departamento de Puno, pues Encinas, puneño de nacimiento, fue director de la escuela Elemental 881 donde estudiaron muchos de los miembros del grupo Orkopata³, cuyos miembros

² <https://iesplampa.edu.pe/institucional-2/historia/>

³ Como se mencionó líneas arriba, Puno fue un importante núcleo de innovación educativa durante la primera mitad del siglo XX. A inicios de siglo pasado, intelectuales puneños lideraron iniciativas culturales como la revista “La Tea”, el grupo “Orkopata”, mediante su boletín “Titikaka”, y el círculo de pintura “Laykakota”. Estos agruparon a diversos artistas y educadores con un proyecto de nación propio y muy vinculado a la reivindicación de la identidad étnica de los pueblos alrededor de la

fueron parte de una vanguardia intelectual puneña que mediante el Boletín Titikaka divulgaba diversos trabajos de literatura, ciencias sociales y filosofía a nivel regional. (Vich, 2000, p. 23; Tamayo Herrera, 1982, p. 93). Por su parte, Valcárcel colaboró también con el Boletín Titikaka de este grupo, publicando en este artículos sobre la desintegración nacional y la educación. (Ayala, 2021, p. 16; Zevallos Aguilar, 2002, p. 54) Si bien el movimiento intelectual que formó las bases del proyecto indigenista nació en estos años y de la mano de varios intelectuales puneños, no fue sino hasta 1945 que se realiza desde el gobierno central uno de los principales proyectos de Educación Bilingüe en Puno.

Valcárcel, quien fue ministro de educación del mandato de Jose Luis Bustamante y Rivero (1945-1948), junto al gobierno boliviano y financiado por el gobierno norteamericano, implementaron una iniciativa de educación bilingüe en la región sur del Perú. Fruto de este convenio binacional surgen los Núcleos Educativos Campesinos y se implementan en zonas rurales de Cusco y Puno. (Zapata, 2013, p. 32-33). A diferencia de anteriores iniciativas, el Acuerdo de Warisata no tenía como motor la civilización del indio, sino el de acercar la existencia del indio al proyecto nacional “civilizado”. (Bermejo, Maquera y Bermejo, 2020, p. 26).

Durante el “ochenio” de Odría (1948-1956), a pesar de virar hacia un enfoque de la educación mucho más conservador y de fuerte catolicismo, se siguió apoyando alcance de la escuela a ámbitos rurales, ampliando la oferta educativa rural a Apurímac y Arequipa, y se incrementó la inversión en infraestructura. (Zapata, 2013, p. 40-41) Para mantener estos estándares, el gobierno de Manuel Prado (1956-1962) designaría a Jorge Basadre como ministro de educación. Bajo su directriz, se realizó el “Inventario de la realidad educativa del Perú” (Ministerio de educación pública, 1957). Este trabajo sería el segundo, después del censo educativo de 1940, en caracterizar la situación educativa nacional, incluyendo esta vez información cuantitativa y cualitativa. Así, este inventario confirmaría las sospechas de un sistema de formación docente deficiente y con muchas irregularidades, especialmente en las escuelas normales. (Ministerio de educación pública, 1957, p. XX)

A pesar de este diagnóstico, al comenzar el gobierno de Fernando Belaunde Terry (1963-1968), se reafirma el compromiso de ampliar la oferta educativa y se

rivera del lago Titicaca. (Jiménez y Pachas, 2019, p. 20) Tamayo Herrera afirma que es también la época de aparición de varios “extraordinarios dirigentes populares, de auténticos líderes campesinos indígenas o indigenizados.” (1982, p. 95)

establece la gratuidad de la enseñanza en todos los niveles. Como resultado, se inauguraron numerosas escuelas primarias y secundarias y, para satisfacer la demanda de docentes necesarios para estos nuevos centros educativos, se abrieron también un gran número de escuelas normales e institutos pedagógicos. Muchos de estos centros, debido a la urgente necesidad de formadores de docentes, fueron dirigidos por maestros de segunda o tercera categoría, quienes no estaban adecuadamente preparados para liderar instituciones de formación docente (Rivero, 2013, p. 15-16). Aunque la mayoría de las escuelas normales se ubicaban en la costa peruana y en capitales de departamentos, cada vez más provincias en los departamentos de la sierra del Perú también contaban con estas instituciones.

Dado que la carrera magisterial era la vía más accesible para acceder a la educación superior, y en un contexto cultural que valoraba la educación como el principal medio de movilidad social (Degregori, 2014, p. 64), las comunidades en los departamentos y provincias demandaban la apertura de escuelas normales locales. Esto permitiría a los aspirantes a maestros obtener formación sin necesidad de desplazarse a otras ciudades. Así, para satisfacer la creciente demanda de maestros, la cantidad de escuelas normales en el Perú durante el primer gobierno de Belaunde llegó a 130, (Oliart, 2013, p. 36-37) siendo una de estas nuevas escuelas el IESP Lampa, inaugurado en noviembre de 1964. Se le denominó “Instituto Regional Mixto de Educación Física”, y quizá orientados por la iniciativa civilista, se le confiere además la función de “centro de investigación del rendimiento físico-humano en la altura”. (Ley N°15216, 1964)

Sin embargo, en el momento en que el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (1968-1979) toma el poder del aparato estatal, anuncia una reforma de la educación que continúe con la iniciativa indigenista, pero que además evalúe la calidad de la formación docente, pues muchos los diagnósticos realizados al inicio de este gobierno dieron cuenta de una precaria calidad de esta. Así, “como resultado [de la evaluación de escuelas normales], de las 130 escuelas normales existentes en 1968, solo 30 quedaron en pie en 1976.” (Tovar, 1994 p. 69, como aparece en Oliart, 2013, p. 36) Una de estas escuelas clausuradas fue el IESP Educación Física Lampa.

A pesar de que estas reformas educativas intentaban modernizar e impulsar el sistema educativo en el Perú, los docentes, agremiados en el recientemente creado SUTEP, no estaban conformes con los cambios realizados (Aguilar Santur, 2017, p. 72-73). Esta, junto con la enfermedad y posterior fallecimiento de Velasco Alvarado,

fue una de las razones por las que muchas de estas reformas no pudieron concretarse y se interrumpieron. Después de que Morales Bermúdez asume el mando del GRFA y se convoca a asamblea constituyente, se inicia un proceso en el que se revierten muchas de las reformas educativas iniciadas en la primera parte del GRFA. Así, en el segundo gobierno de Belaunde Terry, el IESP es reaperturado. El 15 de abril de 1982 bajo R.M. N°293-82-ED, el IESP Lampa reabre oficialmente y pasa a tener la denominación de Instituto Superior Pedagógico.

A pesar de estos procesos de cambios y diversos proyectos educativos a nivel nacional, en la región Puno se mantenía constante una variable, una fuerte valoración de la identidad étnica quechua y aimara. Si bien mucho del movimiento intelectual puneño fue desarticulado durante el gobierno de Sánchez Cerro (1931-1933), se realizó durante ese primer año de gobierno militar se realizó una “revolución federalista” que fracasó, pero dejó en la población puneña un descontento con el gobierno central y alimentó ideas que abogaban por una autonomía regional. (Tamayo Herrera, 1982, p. 99-101) Los movimientos sociales, dentro de ellos el movimiento magisterial, sí se mantuvieron activos y fueron motor importante del indigenismo como proyecto educativo a nivel regional. Sin embargo, la naturaleza de dichos movimientos se circunscribe a un complejo proceso regional político liderado por la familia Cáceres Velásquez. Tamayo Herrera describe los 25 años después de 1931 como de una “paz” falsa, en la que, si bien no existieron conflictos sociales, se acrecentaban prácticas capitalistas voraces que involucraban no solo el mercado sino también la monopolización de medios de comunicación y empresas de todo tipo con el afán de obtener poder político. En ese sentido, se describe el proceso por el cual la familia Cáceres Velásquez, aprovechando una prolongada sequía en la región que empujó a los campesinos a encontrar otras fuentes de ingreso, sindicalizó a miles de campesinos para darles trabajo en la construcción de la carretera Puno-Arequipa. Esta organización política iba de la mano con un proceso proselitista en el que la afiliación al gremio estaba condicionada por el apoyo a las pretensiones políticas de dicha familia. Así, lograron llegar al parlamento y al senado en múltiples ocasiones.

Asimismo, introdujeron el comercio masivo de radios a pilas, que pudieron sintonizar por primera vez los campesinos puneños. Evidentemente, la única señal de radio local era de la familia, que además de programas musicales y culturales, informaba y celebraba, en quechua y aimara, cada gestión realizada por los diputados

puneños de la familia o afines a esta. En ese sentido, introdujeron en los sindicatos un imaginario cultural que Tamayo Herrera califica de:

milenarista, vago y difuso, la 'restauración' de una sociedad tahuantinsuyana, supuestamente socialista, indigenista e igualitaria, en la que el uso del quechua y del aymara [sic.] se unía al símbolo del chullo y al usufructo de la figura de Túpac Amaru y de los héroes indígenas. (Tamayo Herrera, 1982, p. 114-115)

Como mencionan Bermejo, Maquera y Bermejo (2020), el indigenismo había calado profundamente en el imaginario educativo de la época, y al retomarse este proyecto educativo durante el gobierno de Velasco Alvarado, las instituciones educativas en Puno tenían como referentes a las grandes figuras del indigenismo y los discursos históricos que este sostenía. No es de sorprender, entonces, que la creación del IESP haya sido gestionada por la familia Cáceres Velásquez⁴, y que el emblema de este, que se mantiene hasta la actualidad, es la figura de un "chasqui" corriendo por el altiplano. Así, desde su formación, el IESP tiene como imágenes y referentes que se condicen con las tendencias e imaginarios educativos que se desarrollaron en el departamento de Puno a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Esta tendencia continuaría por varias décadas, durante la década de 1970 se volvieron a poner en funcionamiento los Núcleos Educativos Campesinos, así como los proyectos de educación intercultural bilingüe. Tal es así que la experiencia puneña sirvió de base para los posteriores proyectos de EIB en Ecuador y Bolivia. (Bermejo, Maquera y Bermejo, 2020) De esta forma, Puno se consolida como región líder en materia de interculturalidad y educación bilingüe.

Asimismo, a inicios de la década de 1940, una gran cantidad de sacerdotes y laicos de la congregación Maryknoll llegaron a Puno para realizar misiones de evangelización y fortalecimiento de la iglesia católica. (Fitzpatrick-Behrens, 2011) En el proceso en el que los padres Maryknoll se integran a la vida pública del departamento de Puno, encuentran en la clase media y media baja un aliado importante para el desarrollo de las políticas que querían promover. Si bien en sus orígenes la congregación Maryknoll se encuentra orientada a una praxis de la fe de corte ortodoxo, el proceso de integración a la vida pública en Puno y en otras regiones del Perú los alinean más con una praxis de fe heterodoxa y que serviría además de base para la formulación de la teología de la liberación en las décadas de 1960 y 1970. De esta forma, crean internados y escuelas parroquiales a lo largo de todo el

⁴ Este dato se menciona en la reseña histórica del IESP. Recuperado de: <https://iesplampa.edu.pe/institucional/historia/>

departamento de Puno con una fuerte influencia religiosa que no entra en conflicto con las gestas por la revalorización étnico racial en Puno, puesto que Maryknoll como organización encuentra en los movimientos sociales un fuerte aliado. (Fitzpatrick-Behrens, 2011, p. 81) Así, en la región de Puno coexisten y se retroalimentan proyectos educativos fuertemente católicos y a su vez discursos reivindicativos étnico-raciales.

Sin embargo, Contreras (1996) describe también otro fenómeno que se da en muchas escuelas rurales. El maestro, al ser formado en normales ubicadas normalmente en la capital de las provincias, es un personaje ajeno al contexto donde estudiaba. Ya que ser maestro dotaba a las personas de un estatus particular, terminan siendo figuras casi dictatoriales en sus escuelas, donde la palabra del profesor era ley. Tanto por la distancia que mantenía con los estudiantes como con la poca calidad de la educación recibida, los programas educativos nacionales terminaban siendo la interpretación que tenía cada maestro sobre este, especialmente en escuelas rurales donde un solo maestro se encargaba de varios grados. (Contreras, 1996, p. 24) A nuestro parecer, dado que los nuevos proyectos educativos, tanto indigenistas como civilistas como posteriores proyectos, no aseguraban la calidad de la formación docente, la práctica docente se convirtió, alimentada por una mala calidad de formación, en una en la que se prioriza la experiencia empírica de los docentes por encima del entrenamiento teórico. Podemos rastrear este tipo de prácticas al primer gobierno de Belaunde, pues al promocionar la gratuidad de la educación como forma de hacerse de electores, le dieron más peso a ampliar la oferta educativa (esto es, incrementar la carga laboral de los profesores e incrementar su cantidad) desestimando la calidad de formación que recibían estos docentes. Si bien el mandato de Velasco Alvarado dentro del GRFA atañe directamente a esta problemática, el proceso se revertió con el posterior mandato de Morales Bermúdez y esta iniciativa termina de desaparecer con el segundo gobierno de Belaunde, donde es reinaugurado el IESP⁵.

Esta tendencia nacional, combinada con los procesos políticos regionales en Puno, configuraron el panorama de la educación en la región. Dada la precaria calidad

⁵ La reforma educativa del GRFA ha sido objeto de amplio estudio, tanto por la innovación como por el complicado proceso de implementación que atravesó. Barrantes (1989, p.90) la describe como la primera de su naturaleza en el mundo. Oliart (2013) describiría, además, los procesos de implementación que atraviesa y las dificultades que tuvo. Aguilar Santur (2017) problematiza sobre la oposición del propio magisterio a las reformas que planteó el "Libro Azul".

de la formación docente, incluso iniciativas de largo trayecto como la educación intercultural bilingüe son aproximadas por los docentes desde la experiencia, dejando de lado la teoría detrás del proyecto educativo que se intenta desarrollar. (Bermejo, Maquera y Bermejo, 2020). Las décadas de los 1980 y 1990 se caracterizaron por un proceso de apertura al capital privado y por los años del conflicto armado interno en la llamada década perdida, pues debido a las altas tasas de pobreza y bajas tasas de crecimiento, se recortó el presupuesto estatal en educación. (Cuenca, 2011, p. 3) En ese sentido, las escuelas parroquiales cobraron especial protagonismo dentro de la educación en el departamento de Puno, condensando así el proceso de integración de una perspectiva de reivindicación étnico racial con la teología de la liberación. Asimismo, la Universidad Nacional Técnica del Altiplano paso a ser la Universidad Nacional del Altiplano y en paralelo se inauguraron las primeras universidades privadas en el departamento, siendo una de ellas la Universidad Néstor Cáceres Velásquez, propiedad de la familia Cáceres Velásquez.

En el año 2000, después de una década marcada por políticas de corte neoliberal, en que el proyecto nacional educativo priorizó una vez más la infraestructura por encima de la calidad docente, el IESP cambia una vez más de denominación, adquiriendo finalmente la denominación de Instituto Superior Pedagógico Público, integrado al Plan de Fortalecimiento en la Formación de Docentes del año 2000, designado y liderado por la DINFOCAD del Ministerio de Educación. (IESPEF Lampa, 2023) Estos procesos se dan gracias a diagnósticos de la condición de la formación docente que daban cuenta de la mala calidad de enseñanza en estos planteles. (McLauchlan de Arregui, 1994) Así, con el retorno a la democracia después del mandato de Fujimori, se comienzan a realizar nuevas reformas que busquen el desarrollo adecuado de la educación en el Perú.

3.2 El IESP en la actualidad

Según su página web, la misión y visión del IESP son las siguientes:

Misión: Al año 2025, ser una institución licenciada y acreditada, líder en la especialidad de Educación Física, que forma docentes altamente preparados, con pensamiento crítico, investigadores e innovadores que se adaptan a las diversas realidades (IESPEF LAMPA, 2023).

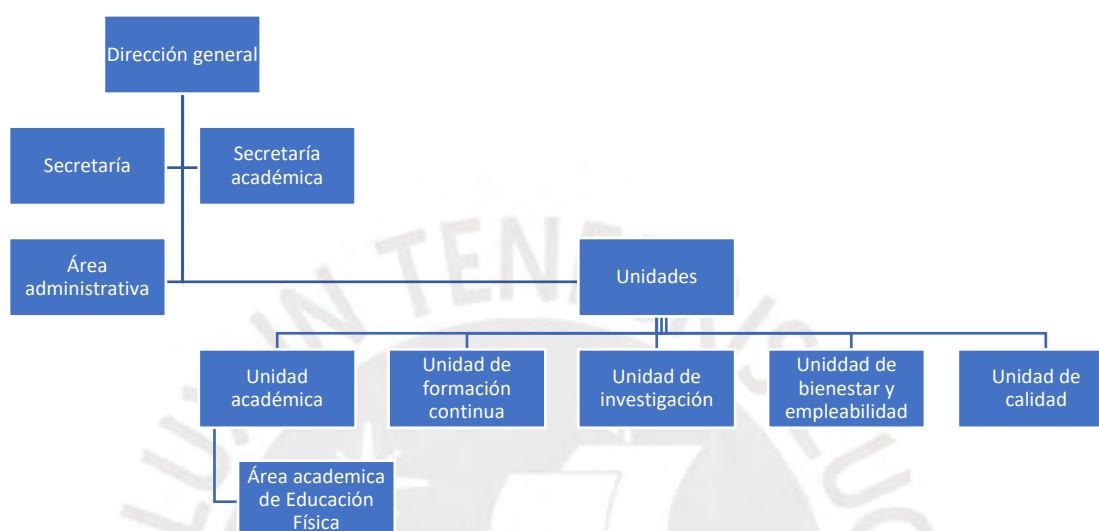
Visión: Somos una institución revalidada en el programa de estudios de Educación Física, que desarrolla el pensamiento crítico y genera

investigaciones e innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje con la práctica de valores democráticos (IESPEF LAMPA, 2023).

El IESP, según su reglamento institucional, está conformado de la siguiente forma:

Figura 1.

Organigrama del IESP Educación Física Lampa



Fuente: Reglamento Institucional IESP Lampa. Elaboración propia

Así, según este reglamento, se tienen unidades que forman una organización de línea, estas se encargan de diversos asuntos que atañen a los estudiantes y la calidad de la educación en el IESP. Sumado a ello, el reglamento interno menciona la existencia de un Consejo Estudiantil que sirve de órgano de representación de los estudiantes. Asimismo, existe la figura del consejo asesor, que tiene la función de asesorar al director en “materias formativas e institucionales” (IESPEF Lampa, 2021, p. 15). De esta forma, deberían monitorear los documentos de gestión institucional, opinar sobre temas del contexto institucional y proponer acciones para el mejoramiento de la institución. Así, este se conforma por el secretario académico, el responsable del programa académico, un representante de los docentes, un representante administrativo y un representante estudiantil. Sin embargo, al consultarle a los docentes sobre el consejo asesor, desconocían de que se trataba y afirmaban que los alumnos no forman parte en las decisiones que se toman en la institución educativa.

Asimismo, los alumnos son procedentes de diversos distritos, provincias e incluso regiones. Esto se debería al prestigio del IESP en la región, pues como se narró, esta institución lleva más de 50 años formando docentes de educación física. Según algunos docentes, incluso existe cierta rivalidad entre el IESP y la Universidad Nacional del Altiplano en la formación de docentes de educación física.

Siempre, por ejemplo, hemos tenido una disputa con la Universidad de Puno. Siempre nos han mirado a nosotros, siempre nos hemos mirado a ellos. Es que ellos son más parte teórica que práctica. (Luis Miguel)

Todos los docentes reafirman el prestigio con el que cuenta el IESP, y se enorgullecen de tener alumnos de varias procedencias. Estos afirman que por esta razón es que priorizan el enfoque intercultural dentro del IESP, pues los estudiantes tienen diferentes costumbres y visiones que deben ser “estandarizadas” en los primeros ciclos de enseñanza.

aquí en el instituto son de diversos lugares, entonces se ve el aspecto cultural de cada estudiante [...] son estudiantes que vienen desde Arequipa, de Tacna, de Moquegua, del Cusco, entonces de todas las provincias del departamento tenemos también algunos estudiantes (Joaquín)

Así, se reafirman en su historia regional como motor de interculturalidad a nivel educativo. Esta interculturalidad, manifestada en primer lugar en el lugar de origen de los alumnos, se manifiesta luego en las interacciones que tienen estos alumnos. Al respecto, algunos docentes han notado que las interacciones entre varones y mujeres son una de las más problemáticas cuando las personas son procedentes de lugares distintos.

[...] ahorita mismo tenemos alumnos que vienen de... han venido de Huancavelica, hay de Abancay, pero no hay ninguna diferencia... pero en las mujeres sí, porque todavía les cuesta adaptarse a la realidad donde están ahorita. Culturalmente porque las chicas a los varones de acá su manera de repente de enamorarlas o tratar de enamorarlas es diferente a lo que tienen allá, un poco. (Joaquín)

Los estudiantes, según el DCBN y el reglamento interno, los alumnos deben participar de los procesos de deliberación y adecuación del currículo. Esto sin embargo no se realiza. Asimismo, debería existir un Consejo Estudiantil, así como delegados y subdelegados de cada sección o programa. Sin embargo, los docentes y autoridades no están enterados, la mayoría de las veces, quienes conforman el comité. En la información recopilada, indican que existe un comité de cada aula, otros indican que solo existe delegado y otros incluso que existe delegado para cada curso de manera diferente. Asimismo, los docentes no sabían con seguridad quienes eran estas personas, pues al preguntárseles por el porcentaje de varones y mujeres que conformaban estos espacios, todos dieron respuestas distintas.

L: Sí, tienen su presidente de aula. [...] Son más varones. ¿Por qué? Porque nosotros tenemos a nuestra población estudiantil mayor número de varones que mujeres. (Luzmeri)

E: Sé que existe una figura de presidente de aula o algo por el estilo, ¿verdad?

J: Sí, sí, sí. Esa es una forma de organización de los estudiantes.

E: ¿Y en su mayoría son varones o mujeres?

J: Es repartido también. Igual. La mayoría, yo he visto que en la mayoría están asumiendo las chicas. [...] En la mayoría de las chicas yo he visto que... Yo, por lo menos, por ejemplo, tengo en mis... En mis acciones a las señoritas porque los veo... me da la idea que son más responsables. (Juan)

Dentro de las percepciones que tienen los docentes respecto a los estudiantes que van asumiendo estos cargos, ya se empiezan a notar ciertos discursos que cada uno de ellos tiene respecto a género. Estos serán analizados de manera más profunda en el siguiente capítulo.

3.3 El DCBN de Educación Física 2020 y el Currículo del IESP

El DCBN 2020 es el principal documento de referencia que utiliza la IESP para la elaboración de su Proyecto Curricular Institucional (en adelante PCI) y el Reglamento Interno. Así, comprender el DCBN, observando con atención los apartados sobre género, masculinidades y cuerpo nos ayudará en la presente investigación. El DCBN del año 2020 incorpora y cambia varios aspectos significativos respecto a su anterior versión. El DCBN 2010 tenía un enfoque más tradicional en cuanto se centraba en la transmisión de contenidos y enfoques pedagógicos convencionales. Asimismo, tenía un fuerte énfasis disciplinario, proponiendo que los futuros docentes cuenten con un sólido manejo de los contenidos específicos de sus áreas de enseñanza. Las unidades de contenido se dividían en módulos y el perfil de egreso se estructuraba en dimensiones, competencias globales, unidades de competencia y criterios de desempeño.

El DCBN del año 2020, por su parte, tiene un perfil de egreso más detallado, indicando competencias específicas y promueve una evaluación más formativa a comparación del DCBN del año 2010. En primer lugar, sostiene una visión de la docencia que se sustenta en cuatro compromisos: con los estudiantes, con su desarrollo persona, con su practica profesional y un compromiso ético y ciudadano en el marco de la interculturalidad. Así, el perfil de egreso responde a estos compromisos en tanto forma integralmente al futuro docente en la práctica, investigación e innovación. El perfil de egreso se compone de Dominios, Competencias, Capacidades

y Estándares, siguiendo lo propuesto por el Marco del Buen Desempeño Docente (2014). Un dominio se refiere a un área o campo del ejercicio docente que agrupa competencias y desempeños profesionales que impactan positivamente en los aprendizajes de los estudiantes. Subyace un enfoque ético centrado en el servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes. Una competencia es la capacidad de actuar en situaciones complejas, combinando reflexivamente distintas habilidades para lograr un propósito y tomar decisiones éticas. Esto implica una acción reflexiva al analizar la realidad y las posibilidades disponibles para intervenir y tomar decisiones éticas. Las capacidades son los recursos utilizados para actuar competently. Estos incluyen conocimientos, habilidades y actitudes. Los conocimientos son teorías y conceptos validados por la sociedad, las habilidades son talentos para tareas exitosas y las actitudes son disposiciones para actuar según un sistema de valores. Finalmente, los estándares son descripciones del desarrollo de competencias en niveles crecientes de complejidad. Sirven para establecer expectativas de lo que los estudiantes deben saber y hacer en distintos momentos de su formación. Los estándares son referentes explícitos que permiten diseñar, monitorear y evaluar la formación de los estudiantes.

El Perfil de Egreso del DCBN 2020 se enfoca en el desarrollo de competencias profesionales docentes que subrayan la naturaleza reflexiva, ética, colegiada, relacional, cultural, política y pedagógica de la docencia. Las competencias deben ser desarrolladas durante la Formación Inicial Docente y comprenden un aprendizaje constante y consciente a lo largo de la vida. Además, estos dominios y competencias se alinean al Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), el cual reconoce a la docencia como una profesión compleja que comparte competencias con otras profesiones, pero reconociendo las específicas de la carrera. Asimismo, cuenta con enfoques transversales que complementan el perfil de egreso. Estos enfoques son perspectivas o principios educativos que atraviesan y guían el desarrollo de las competencias profesionales docentes en la Formación Inicial Docente.

Estos enfoques son el enfoque de derechos, enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, enfoque intercultural, enfoque de igualdad de género, enfoque ambiental, enfoque de orientación al bien común y el enfoque de la búsqueda de la excelencia. De acuerdo al documento se plantean seis componentes para llevar a cabo la transversalidad de estos enfoques. Entre ellos están la comprensión profunda de los enfoques por parte de directivos y docentes; el desarrollo de sensibilidad y

pensamiento crítico; la coherencia en la práctica cotidiana; el reconocimiento de estudiantes como sujetos de derecho; la disposición al cambio de paradigmas; y el fomento del diálogo asertivo con los estudiantes.

Actualmente, el IESP opera al mismo tiempo con dos diseños curriculares diferentes, el Diseño Curricular Básico Nacional de Formación Inicial Docente – Programa de Educación Física del año 2010 y 2020. El DCBN 2020, aprobado por Resolución Ministerial N° 146-2020 MINEDU es una actualización realizada cada 10 años por el MINEDU para asegurar la calidad y novedad de contenidos en el currículo nacional básico. En ese sentido, al haber sido implementado el año 2021, los alumnos que ingresaron en ciclos anteriores siguen utilizando el currículo y malla curricular del año 2010. Al analizar el Proyecto Curricular Institucional 2021-2025 se pudo constatar que gran parte del documento era una reproducción exacta del DCBN 2020⁶ y, por lo tanto, el PCI de la IESP no indica las diferencias curriculares que se dan realmente en estos dos grupos. Así, los documentos de gestión curricular que se pudieron recopilar fueron el PCI 2021-2025 y el Reglamento Institucional del IESP. El primero, al ser una reproducción casi exacta del DCBN, indica los dominios y competencias, malla curricular, y criterios de evaluación que usará el IESP. El Reglamento Interno por su parte sirve de organigrama extenso, en el que se designan diversas áreas y sus deberes. Ya que el principal documento curricular de la IESP es el DCBN 2020, en el siguiente apartado exploraremos en relación al objetivo de esta investigación, los pormenores curriculares de este documento y los discursos que sostiene en torno a masculinidades y cuerpo.

Al observar y entrevistar a docentes sobre cómo trabajan los sílabos de cada curso, mencionaron que, si bien se reúnen para trabajar, este es un proceso poco creativo puesto que copian de forma literal del DCBN y lo que caracteriza a cada curso, así como las competencias que evalúa y los enfoques que incorpora. La única parte que se pudo constatar era una creación propia es la parte de la evaluación, que constaba de un pequeño cuadro en el que se mencionaban que tipo de evaluaciones se realizarían durante el ciclo (Tabla 3). Asimismo, al ser un calco del DCBN, cada curso cuenta con enfoques transversales con los que se relaciona en mayor medida, los cuales están presentes en el curso a pesar de que no se hayan acordado a tratar

⁶ De la misma forma, se encontraron otros segmentos que eran reproducción de otros PCI de distintos IESP. Se sospecha que el Ministerio de Educación o las UGELes brindan un mismo documento guía a todos los IESP para la elaboración de sus PCI.

en la reunión de inicio de año con todos los profesores. Incluso así, la descripción que se hace de los enfoques en el sílabo mostrado (Tabla 4.) contiene partes aparentemente aleatorias de la descripción del enfoque en el DCBN 2020. Este fue el único sílabo que se pudo obtener puesto que, como se menciona en el marco metodológico, los sílabos no se almacenan de manera física o digital, por lo que los sílabos de años anteriores no son accesibles y los del presente año estaban “mejorándose”, por lo que podemos intuir que el sílabo que nos mostraron estaba ya mejorado.



Tabla 2

Cuadro de evaluación de la competencia 2 del curso de “Didáctica de la Educación Física Aplicada a los deportes individuales III”

Capacidades	Desempeños específicos	Criterios de evaluación	Evidencias de proceso e instrumento	Fuente
Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes.	Diseña situaciones de aprendizaje del Atletismo en diversos contextos, considerando las expectativas establecidas en el diseño curricular y las estrategias de enseñanza más pertinentes.	Comprende las estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, diseña situaciones de aprendizaje del Atletismo en diversos contextos.	Exposición con sus pares sobre las técnicas de las pruebas de pista y campo de atletismo. RUBRICA DE EVALUACIÓN	Coevaluación Heteroevaluación

Fuente: Sílabo del curso “Didáctica de la Educación Física Aplicada a los deportes individuales III”.
Elaboración Propia

Tabla 3

Enfoques transversales del curso “Didáctica de la Educación física Aplicada a los deportes individuales III.”

Enfoque	Acciones concretas de los docentes formadores	Acciones de los estudiantes
Enfoque de Derechos Con este enfoque promueve la consolidación de la democracia y contribuye a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación en asuntos públicos.	Reflexionan sobre el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, especialmente en grupos y poblaciones vulnerables.	Promueve la consolidación de la democracia y contribuye a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación en asuntos públicos
Enfoque de la orientación al bien común. Orienta a las personas a proponer proyectos de vida que no estén centrados únicamente en su individualidad, sino que puedan contribuir con el bienestar de la sociedad en general.	Reflexionan sobre el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, especialmente en grupos y poblaciones vulnerables.	Promueve la consolidación de la democracia y contribuye a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación en asuntos públicos
Enfoque de la búsqueda de la excelencia Nos permite adquirir estrategias para el éxito de las propias metas a nivel personal y social.	Reflexionan sobre el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, especialmente en grupos y poblaciones vulnerables.	Promueve la consolidación de la democracia y contribuye a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación en asuntos públicos

Fuente: Sílabo del curso “Didáctica de la Educación Física Aplicada a los deportes individuales III”.
Elaboración propia

Es importante notar que esta no es una práctica que se identifica solo en esta institución, se pudo recopilar PCIs de otros IESP y notamos que todos seguían una misma estructura y tenían, salvo algunos nombres, el mismo contenido. Esto se debería, según los entrevistados, a que la autonomía de estos institutos es escasa en temas de currículo y obedecen a las disposiciones de la UGEL de cada Departamento y el MINEDU.

Eso viene desde arriba. No podemos hacerle ninguna modificación, solamente cumplir con lo que dice la norma. (Luzmeri)

Asimismo, algunos docentes opinan que estas limitaciones curriculares influyen negativamente en su quehacer, sobre todo en relación con el perfil de egreso.

E: [,,] ¿Y usted cree que le falta algo a este perfil de egreso?

R: Lógicamente que sí, como yo le dije, está cerrado, está muy cerrado, o sea, el currículo nacional nos limita que nosotros... Por ejemplo, el currículo anterior era más amplio, digamos, incluso nosotros hablábamos sobre entrenamiento deportivo, la formación de formadores, por ejemplo, entonces, en este nuevo diseño es netamente formativo, nada más. Más no es competitivo. (Joaquín)

Asimismo, cabe destacar que con relación a la comprensión que tienen los docentes sobre el enfoque de género, llama la atención que explícita que no se trata de “ideología de género”, en el sentido del hecho que lleve a adquisición de otras identidades y orientaciones, sino que se entiende que es una formación para garantizar la igualdad de oportunidades entre hombre y mujeres, así por ejemplo de acuerdo a una persona

“[...] Porque qué se pensaba con este enfoque de igualdad de género de que, bueno, con este enfoque podríamos de repente nosotros incentivar a los estudiantes a que ellos puedan si son varones puedan ser mujeres, ha habido una mala interpretación. Y también decían los padres de familia, porque revisando los apuntes que tenemos, hemos visto en la televisión también que el enfoque de igualdad de género ha sido el enfoque que más polémica nos ha traído, porque decían que este enfoque es el que despierta que los estudiantes tengan relaciones sexuales a temprana edad. (Sol)

Los profesores afirmaban que esto no era así, que lo que el enfoque buscaba era meramente la igualdad de condiciones y oportunidades entre hombres y mujeres.

[...] lo que busca es la igualdad de oportunidades entre damas y varones. Eso es lo que busca este enfoque. Pero, sin embargo, como le manifiesto, que muchas personas lo han mal interpretado. (Sol)

El DCBN 2020 sostiene, como se mencionó, que estos enfoques deben transversalizarse a todos los niveles de la formación de docentes. Sin embargo, al preguntar sobre como se incorporaba este u otros enfoques en la formación de los estudiantes, se pudo saber que no solo no se consideraban todos los enfoques, sino que además solo se hacía énfasis de ellos en los primeros ciclos.

Nosotros tenemos que guardar correlación con esos enfoques. Entonces se sigue trabajando con los siete enfoques, pero este año hemos tomado en cuenta, hasta el año pasado así tomamos en cuenta los siete. Pero este año hemos tomado en cuenta tres enfoques que lo hemos pensado y lo hemos visto por pertinente trabajar con ellos porque nos parece también acorde a nuestra realidad. (Lizzy)

Asimismo, diversos profesores no tenían certeza respecto a los enfoques con los que se estaban trabajando el presente año:

Ahorita estamos trabajando, por ejemplo, con el enfoque ambiental, el enfoque de derechos. Y el enfoque... ay, no me acuerdo. (Lizzy)

Estamos con el enfoque de derecho. el enfoque ambiental y el intercultural dependiendo del módulo de estudio que tengamos. Entonces nosotros hacemos un diagnóstico. Como te dije, al inicio son de varios lugares. El primer enfoque es el enfoque intercultural. Y el segundo enfoque digamos que nosotros determinamos en el primer semestre es el enfoque de género. (Joaquín)

Además, la forma en la que los enfoques eran abordados también se entendía de forma diversa entre los diferentes docentes y administrativos.

E: Y hay algún acuerdo entre los docentes sobre cómo enseñar los temas del enfoque o cada profesor ve...

J: Cada profesor ve. O sea, el tema se da, pero cada docente ya lo analiza, lo ve de la mejor forma que él vea por conveniente. (Juan)

Según lo que se pudo conversar con profesores y directivos, los enfoques serían un conjunto de conceptos que referían a valores y actitudes que debían tener los alumnos. Para los docentes, estos valores y actitudes son cosas que el estudiante de Formación Inicial Docente ya tiene, pero que tiene que reforzar. Es por ello que el énfasis se da en los dos primeros años de formación.

El proceso por el cual eligen los enfoques a trabajarse cada año es una reunión, a modo de taller, en que todos los docentes se juntan para elaborar el PCI y se decide verbalmente que enfoques se utilizarán. Al preguntarse por algún tipo de documento que sustente este proceso, no se obtuvo una respuesta.

E: Y entonces se juntan para decidir los objetivos, el contenido de cada curso, los currículos.

J: Exacto, nos juntamos al inicio de cada semestre, nos juntamos en un taller para poder diversificarlo. Y eso también está establecido en el proyecto educativo institucional.

E: ¿Quiénes se juntan?

J: Todos los docentes. Y a veces nos juntamos de acuerdo a la afinidad de los cursos. Arias. o de especialidad, o cursos generales, algo así más o menos. (Juan)

Sin embargo, es evidente que los enfoques transversales, concebidos para inculcar valores, actitudes y comportamientos positivos en los estudiantes, no se encuentran plenamente integrados en el currículo ni en la práctica docente. En su lugar, los docentes tienden a reflejar en sus discursos y enseñanzas sus experiencias

personales y su comprensión individual del género, las masculinidades y el cuerpo. Este sistema de género específico, que será analizado en detalle en el próximo capítulo, requiere una presentación adecuada de los sujetos involucrados antes de su examen detallado.

3.4 Los docentes del IESP Educación Física Lampa

La carrera pública docente para acceder a la docencia en un instituto pedagógico se da mediante concurso público. Así, los docentes postulan para acceder a una plaza en áreas específicas de enseñanza. Si bien existen profesores nombrados, la mayoría de las docentes en el IESP son contratados por concurso. Según la página web del instituto, el IESP Educación Física Lampa cuenta con 6 docentes nombrados y 12 docentes contratados. Del total de 18 docentes, 5 docentes son mujeres, siendo todas ellas contratadas.

Como se mencionó en el apartado metodológico, se entrevistó a 8 docentes y administrativos. De los entrevistados, solo 1 persona no ejercía la docencia en el IESP y se dedicaba enteramente a labores administrativas. En el proceso de comprender a fondo los sistemas de género en el contexto del IESP, es fundamental conocer a los individuos que desempeñan roles clave en esta institución. A través de entrevistas y análisis de sus perfiles, se han identificado similitudes notables en las trayectorias de los entrevistados, lo que arroja luz sobre la formación de los discursos de género en esta institución. Un elemento distintivo es la experiencia profesional y académica compartida.

Los entrevistados han dedicado gran parte de sus vidas al campo de la educación física y la pedagogía. Todos ellos han nacido en el departamento de Puno, contribuyendo a una profunda conexión con su entorno y su cultura local. Asimismo, ya que comparten un rango de edades similar, la mayoría de estos docentes estuvieron en el colegio durante las décadas de 1970 y 1980, aspecto que se pudo corroborar al preguntar sobre las trayectorias personales de cada uno. En ese sentido, vinculándolo con el contexto educativo de la época, todos los docentes afirmaban tener una fuerte formación intercultural desde el colegio. Además, muchos han completado su formación académica en instituciones educativas dentro de la misma región, como la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez (UANCV), la Universidad Nacional del Altiplano (UNAP) y el propio IESP. Así, estos docentes se

formaron en medio del clima político y cultural que describe Tamayo Herrera (1982) en el que, en gran medida gracias a la familia Cáceres Velásquez, se tenía un fuerte sentido de reivindicación de los pueblos aimara y quechua, pero sin un trasfondo real. Esto servía además a los intereses de las burguesías locales y sus búsquedas de escaños como diputados y senadores.

Por otro lado, se evidencia una marcada diferencia en cuanto a la representación de género entre los docentes. De un total de 18 docentes en la institución, únicamente cinco de ellos son mujeres. Esto representa un poco más de un cuarto del cuerpo docente de la institución. De ellas, solo una de ellas ha tenido experiencia en la enseñanza de cursos de educación física. Las otras docentes enseñan cursos relacionados al área de Ciencia y Tecnología, Historia y Geografía y Psicología. Por otro lado, de los docentes varones entrevistados, solo uno no dicta cursos relacionados a educación física. El resto ha enseñado o enseña actualmente algún curso práctico de educación física. Esta desigualdad de género en la plantilla de profesores y los cursos que dictan refleja una dinámica histórica y estructural que ha prevalecido en el ámbito de la educación física, donde tradicionalmente predominaba la presencia de docentes hombres. Por otro lado, la mayoría de los entrevistados están casados y viven con sus familias, a excepción de un docente que está separado con hijos. Las creencias religiosas de algunos docentes se manifestaron en las respuestas que dieron, especialmente al tratarse el tema de las expectativas que se tenían sobre los estudiantes a futuro.

Otro punto importante es la diversidad de orígenes que tienen los docentes. Si bien todos ellos han nacido en el departamento de Puno, ninguno de los entrevistados comparte provincia o distrito de nacimiento. Esta diversidad refleja la pluralidad vivida en el IESP, pues a pesar de estar en el mismo departamento, estas provincias tienen marcadas diferencias geográficas, culturales y económicas, sobre todo entre aquellos que proceden de territorios aimara y quechua. En ese sentido, los discursos sobre masculinidad son diversos en tanto cada docente se ha criado en sistemas y órdenes de género diferentes, pero que comparten ciertas similitudes, estos puntos de encuentro nos ayudaran para dar cuenta del sistema de género que se configura en el IESP.

Asimismo, esta información revela una peculiaridad adicional en lo que respecta a la movilidad social y la educación superior en la región. De los 8 entrevistados, 6 cursaron sus estudios superiores en Puno o Juliaca, las dos ciudades

más grandes del departamento. Por otro lado, los dos docentes restantes obtuvieron su formación en el mismo IESP en Lampa. Esto sugiere que la oferta de educación superior tiende a concentrarse en estas dos ciudades urbanas. Sin embargo, también es importante destacar que, a pesar de la movilidad limitada, algunos docentes mantienen una conexión directa con el IESP en Lampa. Esta conexión podría indicar la relevancia de esta institución en la formación de profesionales en el campo de la educación física en la región, incluso si no es la elección predominante entre la mayoría de los estudiantes.

Finalmente, un dato importante es que los docentes se mostraron muchas veces reacios a comentar u opinar sobre la labor de otros docentes:

La verdad le diré que yo más me desempeño con mi personalidad, con mis cursos. Casi no soy mucho de estar observando a otros colegas. (Pedro)

Esto se condice con una tendencia de los docentes a resaltar el buen clima laboral que ellos sostienen se vive en la institución. La reticencia de los docentes a compartir opiniones críticas o a cuestionar las políticas institucionales con el fin de mantener un ambiente armonioso en la institución puede tener un impacto significativo en la capacidad de la comunidad educativa para ejercer influencia y participación efectiva en la toma de decisiones. Esta dinámica puede conducir a la complacencia y a la falta de escrutinio sobre los procesos de formulación de políticas y la elaboración de documentos de gestión curricular por parte de entidades como el Ministerio de Educación o la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL). En última instancia, esta actitud puede contribuir a la perpetuación de prácticas que no se ajustan a las necesidades reales de los docentes y los estudiantes, dificultando así la mejora continua de la calidad educativa.

Capítulo 4. Los discursos de masculinidad del Currículo y docentes. Entre lo explícito y lo implícito

4.1 Los discursos sobre masculinidad en el DCBN 2020

Los discursos sobre masculinidad presentes en el DCBN están orientados a la deconstrucción de estereotipos de género y a la promoción de una convivencia equitativa. Existen varias menciones al género y a las problemáticas que surgen en torno a las violencias que sufren mujeres y diversidades a lo largo de todo el documento. A continuación, presentaremos y analizaremos las más relevantes para el presente estudio.

En primer lugar, desde las primeras páginas del documento, se explicita que, a pesar de usar un lenguaje solamente masculino para referirse a los alumnos, docentes y otras personas, se trata de una convención idiomática y que se utiliza solo para evitar la saturación gráfica en el documento (MINEDU, 2020, p. 2). Asimismo, el documento comienza con un diagnóstico y contextualización de la situación de la formación inicial docente. Así, se reconoce que existe una inequidad en el acceso, dentro de otros, por motivos de género. Es más, en el apartado “1.2.1. Demandas de la Educación Básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI”, se reconoce la violencia contra la mujer como parte de un sistema patriarcal que privilegia la masculinidad hegemónica (MINEDU, 2020, p. 13).

Siguiendo esta línea, el DCBN afirma que la visión de país, educación y docencia que promueve, tiene que cuestionar las desigualdades de género en el país (MINEDU, 2020, p. 22). Es por esta razón que uno de los 7 enfoques transversales al diseño curricular nacional es el enfoque de igualdad de género que se entiende como:

el reconocimiento de que hombres y mujeres cuentan con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades para desarrollarse en el ámbito social, económico, político y cultural. La implementación de este enfoque considera y reconoce la diversidad de intereses y prioridades tanto para hombres como para mujeres, para favorecer su autonomía y empoderamiento, especialmente de los grupos que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad. (MINEDU, 2020, p. 46)

El DCBN 2020 busca que los estudiantes de Formación Inicial Docente (FID) reflexionen críticamente sobre los aportes del enfoque de género al sistema educativo, asuman una comprensión sistémica del género en la vida de las personas, que abarca el cuerpo, pensamientos, emociones, afectos, sensibilidad, valores, actitudes y conductas. Asimismo, el enfoque de igualdad de género se integra en la formación docente con el objetivo de fomentar una educación que promueva el desarrollo pleno

de las personas y ofrezca iguales oportunidades para todos. Para la transversalización efectiva de este enfoque, se requiere que los directivos y docentes formadores dominen los conceptos de los enfoques y comprendan cómo contribuyen a una educación que promueve el desarrollo pleno de las personas y ofrece iguales oportunidades. Además, se promueve la revisión de teorías y estrategias para prevenir situaciones de riesgo y gestionar conflictos con una perspectiva de género, contribuyendo con la construcción de la identidad individual y grupal y la involucración de las familias y otros actores de la comunidad en la educación.

Por otro lado, el DCBN establece los cursos de la malla curricular (Anexo 1) y las sumillas de cada uno. Así, existen cursos en los que se menciona el género y las masculinidades de manera explícita. Estos son Educación Sexual Integral, Cultura Escolar: Recreación, Ocio Y Tiempo Libre, Desarrollo Personal II y Convivencia Escolar Y Orientación Educativa. En las sumillas de estos cursos, la mención explícita del "surgimiento de nuevas feminidades y masculinidades" sugiere un reconocimiento de la diversidad y la fluidez en las identidades de género. Esto refleja una intención de ir más allá del binarismo de género y de reconocer una pluralidad de formas de ser hombre o mujer, o de identidades más allá de esas categorías. Además, los cursos buscan fomentar el respeto por los derechos y la eliminación de la discriminación y violencia de género, lo cual es fundamental para cualquier discusión sobre igualdad de género y masculinidades. Por ejemplo, en la sumilla del curso de Educación Sexual Integral se menciona como desempeños específicos que se deben alcanzar al finalizar el ciclo:

Explica cómo el establecimiento de vínculos afectivos seguros son condiciones esenciales que permiten deconstruir roles y estereotipos de género construidos históricamente.

Propone acciones destinadas a promover la educación sexual integral en las que participen activamente todos los docentes de la institución educativa.

Sustenta cómo la formación en educación sexual integral destinada a docentes contribuye a la eliminación de la violencia asociada al género. (MINEDU, 2020, p. 91)

En base a las sumillas de los cursos mencionados, la conceptualización del enfoque de igualdad de género y las menciones a masculinidades a lo largo del DCBN podemos afirmar que este documento contiene discursos que promueven masculinidades plurales y no hegemónicas, reconociendo que existe un patriarcado que hegemoniza ciertos tipos de masculinidad. Asimismo, se alienta a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre los roles de género tradicionales y los estereotipos

asociados con la masculinidad, abriendo el camino para prácticas educativas que cuestionen y transformen estas normas.

Por otro lado, al enfocarse en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en la educación sexual integral, el DCBN sugiere un discurso que valora la expresión emocional y la sensibilidad en los hombres, contrarrestando la noción de que la emotividad es un signo de debilidad. Se enfatiza así la responsabilidad de los hombres en la protección de la salud, el bienestar emocional y el medio ambiente, desafiando el estereotipo de que el cuidado y la nutrición son roles principalmente femeninos. Finalmente, al abordar la violencia de género, el DCBN reconoce implícitamente que las formas tradicionales de masculinidad pueden contribuir a relaciones de poder desiguales y a comportamientos violentos, promoviendo así la necesidad de una nueva comprensión de la masculinidad basada en el respeto y la igualdad.

Sin embargo, la problematización de los cuerpos en relación a la masculinidad hegemónica es un tema que se omite a lo largo de todo el documento. Los discursos explicitados a lo largo de todo el DCBN no solo se construyen a través de lo que se dice explícitamente, sino también a través de lo que se omite. La ausencia de discusión explícita sobre masculinidades y la corporalidad podría sugerir una omisión intencional para evitar controversias, una falta de consideración o consciencia sobre la importancia del tema, o una decisión de mantener enfoques más tradicionales que no cuestionen el statu quo. La educación física tradicionalmente ha enfatizado ciertos ideales del cuerpo masculino —fuerza, competencia, habilidad física— que están en consonancia con la masculinidad hegemónica (Morgade, 2008, p. 20). No abordar la diversidad de los cuerpos puede reforzar indirectamente estereotipos y expectativas sobre cómo deben ser y actuar los hombres y las mujeres en contextos deportivos y físicos. Esto puede llevar a la exclusión o marginación de aquellos cuyos cuerpos no se ajustan a esos ideales, incluidos aquellos que no cumplen con los estándares tradicionales de habilidad, forma o tamaño.

Como se explicó, el enfoque de igualdad de género implica integrar la perspectiva de género en todos los niveles y aspectos de la educación, desde los contenidos curriculares hasta las interacciones en el aula y la formación docente. Esto implica reconocer y cuestionar los estereotipos de género, fomentar la participación y el desarrollo de todas las personas independientemente de su género, y promover una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad. Es importante destacar que este enfoque no solo implica tratar de manera igualitaria a las personas sin perjuicio de su

género, sino también de abordar las causas de las desigualdades de género y trabajar hacia una sociedad más justa y equitativa.

Ahora bien, este discurso se encuentra al nivel del currículo prescrito y debería ser abordado por el IESP dentro de sus prácticas, con las interpretaciones y adecuaciones que consideren convenientes. Como se pudo observar en el anterior capítulo, estas adecuaciones son, más bien, omisiones de ciertas partes del DCBN e interpretaciones arbitrarias de los profesores. Específicamente sobre este enfoque, se pudo encontrar disonancias entre lo que establece el DCBN y lo que los docentes y administrativos interpretan. En primer lugar, los docentes entienden al menos de manera superficial a que se refiere el enfoque de igualdad de género. Incluso, algunos de ellos responden a las controversias que puede haber presentado este enfoque en su aplicación de manera asertiva:

Justamente, muchas veces el enfoque que más polémica nos ha traído acá en el Perú ha sido el enfoque de la igualdad de género. [...] Porque qué se pensaba con este enfoque de igualdad de género de que, bueno con este enfoque podríamos de repente nosotros incentivar a los estudiantes a que ellos puedan si son varones puedan ser mujeres, ha habido una mala interpretación. Y también decían los padres de familia [...] que este enfoque es el que despierta que los estudiantes tengan relaciones sexuales a temprana edad, o sea, la mala información. Pero sin embargo no es eso. Si nosotros, analizando bien, nos damos cuenta de que este enfoque de igualdad de género... lo que busca es la igualdad de oportunidades entre damas y varones. Eso es lo que busca este enfoque. Pero, sin embargo, como le manifiesto, que muchas personas lo han mal interpretado. (Sol)

De acuerdo a los testimonios de los docentes sobre el enfoque de igualdad de género, varios de ellos más que explicitar o conceptualizar el género, precisaron que es un enfoque de “igualdad de oportunidades”. Sin embargo, la visibilización de la problemática, así como la diversidad de género, son temas que los docentes abordan desde la experiencia propia y sus preconcepciones. Algunos docentes consideran, además, que el tema de la violencia de género es un tema en proceso de ser superado.

[...] bueno eso también está en uno de los enfoques, es uno de los enfoques. Yo creo que en estos tiempos ya la misma juventud se ha dado cuenta de que no te hace ninguna diferencia en eso. [...] Yo creo que ese tema se está superando, poco a poco. (Luis Miguel)

Como mencionó la docente Sol, la polémica alrededor del enfoque de igualdad de género se genera por una mala interpretación de lo que este enfoque pretende. Los docentes son conscientes de que necesitan entender correctamente el enfoque para evitar ese tipo de malentendidos. Sin embargo, la forma en la que el DCBN se institucionaliza a todas las IESP a nivel nacional no pareciera permitir un correcto

entendimiento del tema. Como se presentó en el capítulo pasado, la elaboración de los documentos de gestión curricular de la institución responde a un proceso más cercano a un “copia y pega” del DCBN 2020 más que el de una deliberación de las adecuaciones curriculares. Esta forma de aplicar el DCBN no es única de esta institución, al momento de revisar PCI y Reglamentos Internos de otros IESP a nivel nacional, se constató que todos mantenían este patrón.

Una de las autoridades del área académica del IESP, señaló que los docentes realmente no estaban capacitados para una tarea como la que propone el DCBN. Asimismo, la UGEL y el Ministerio de Educación les piden modelos de PCI que sean iguales en contenido al DCBN. Esto fue explicado en tanto no existe una capacidad de gestión lo suficientemente eficaz como para revisar y aprobar los PCI de todos los IESP y por tanto se opta por un calco del DCBN. La pregunta que surge es entonces, ¿que entienden realmente los profesores sobre los temas que el DCBN plantea?

Los testimonios que se pudieron recopilar nos hablan de dos características de la gestión curricular en el IESP. En primer lugar, los docentes confían más en su experiencia previa en la docencia, ya sea en educación superior o en EBR, para poder enseñar los temas que se les presentan. En segundo lugar, los docentes entienden los enfoques transversales del currículo como una serie de valores y actitudes que deben tener los futuros docentes. Sin embargo, la moralidad de la que se originan estos valores y actitudes no es nunca cuestionada y cada docente actúa de manera autónoma al momento de presentar estos temas. Estos pueden guiarse por prenociones religiosas o de sus propias experiencias como docentes. Así, se crean repertorios discursivos basados en las experiencias y trayectorias de los docentes, las cuales están enmarcadas en un sistema de género particular al departamento de Puno. Los discursos que generan estas condiciones serán mostrados y analizados a continuación.

4.2 Los discursos de los actores entrevistados sobre las masculinidades. “Hombres viriles, fuertes y padres de familia”

Como se mencionó en el marco teórico, concebimos a las masculinidades como un conjunto de relaciones que mantienen personas que se identifican como varones con otras identidades, así como también con otros varones. Así, se crean identidades, sexualidades, diferencias culturales y étnicas propias de cada masculinidad y como la

experimenta cada varón. En otras palabras, uno es varón en tanto se diferencia de las mujeres y de otros varones. De esta forma, se comienza a vislumbrar un conjunto de discursos en torno a la masculinidad que se aleja del enfoque que el DCBN propone. Estas masculinidades, según los testimonios de docentes y administrativos, tiene concepciones binarias del género, manteniendo aún muchos prejuicios contra la comunidad LGBT y también una relación cercana con la identidad regional. A continuación, se mostrarán y analizarán los discursos sobre masculinidad recogidos en los testimonios de los docentes.

Varios de los actores entrevistados, docentes, autoridades y administrativos oscilan entre un discurso de igualdad de oportunidades y asumir el de la equidad de género como un tema importante. La noción de género se muestra incómoda para ellos y al no entenderla del todo, se hace más sencillo emplear la noción de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Mira, la equidad de género siempre es un tema importante, ¿no? en el que debe haber este... sobre todo el respeto al género, a varones y mujeres. También acá se practica, aquí nosotros tenemos estudiantes casi repartidos, divididos, damas y varones, ya hay muy buen trabajo, los chicos se respetan, no hay ningún tipo de diferencia entre ellos y como también nosotros. (Juan)

Los docentes, sobre todo los varones, consideran que el trato entre varones y mujeres es igualitario y casi no existen diferencias. Afirman además que se les exige de la misma manera académica y físicamente.

E: ¿Y en los documentos oficiales también se mencionan en algún lugar diferencias entre los varones y las mujeres?

LM: No.

E: ¿Físicamente, académicamente, para nada?

LM: No. No. Es que es educación física. Es educación física. Educación física es... para todos por igual, no hay ninguna diferencia. (Luis Miguel)

Sin embargo, las profesoras sí encontraban que existían aun prácticas diferenciadas e incluso problemáticas entre varones y mujeres, como por ejemplo la exigencia física.

Nosotros somos una institución de educación física. Motivamos mucho la equidad de género, pero en cuestiones físicas de educación física, desempeño físico, sabemos que no es igual el desempeño de varones y mujeres. Entonces, por ejemplo, cuando realizamos, llevamos a cabo el examen de admisión, tomamos a los, aplicamos las pruebas a los postulantes, hagamos de cuenta 100 metros o pruebas de resistencia y velocidad. Entonces muchos postulantes no se quejaban, sino preguntaban cómo vamos a sacar la nota si el rendimiento físico no es igual del varón y de la mujer. (Luzmeri)

[...] en los juegos internos o en las olimpiadas que realizamos acá [...] en las pruebas de atletismo consideramos las pruebas de pista y las pruebas de campo. [...] ¿Dónde los diferenciamos nosotros?, en las pruebas de fondo. A los varones les hacemos correr los 1500 metros y a las mujeres los 800 metros. (Sol)

Una de las docentes que ha dictado el curso de Educación Sexual Integral y que enseña en este ciclo el curso de Anatomía y Fisiología del cuerpo, afirmo la existencia de prácticas machistas que los estudiantes reproducían, muchas de las que también había observado en sus colegas en la institución. Asimismo, es la jefa de la unidad de bienestar y empleabilidad, por lo que tiene un acercamiento especial con los alumnos y sus problemáticas.

L: Realmente [lo que] se quiere lograr es prevenir la violencia contra la mujer, sobre todo [...] Y promover también a nuestros estudiantes de que se tiene que respetar la igualdad entre varón y mujer. Y de esta forma también de repente erradicar poco a poco el machismo, que por ende está latente.

E: Todavía sigue.

L: Sobre todo en estas zonas. El machismo es... fuerte.

E: ¿Siente que los alumnos son todavía machistas?

L: Sí. (Lizzy)

El orden de género que se presenta en el DCBN se orienta, a pesar de sus omisiones, a la igualdad de género. Existe mucha distancia con lo que señalan los docentes. Si bien este sistema de género parece perseguir cierto tipo de igualdad de condiciones, al indagar en los discursos de los docentes, identificamos que presentan valoraciones diferentes de hombres y mujeres. Las mujeres habrían ingresado a la carrera de educación física como último recurso, ya que el examen de ingreso al IESP es, según el jefe del área académica, menos complejo y menos difícil que el ingreso a una universidad. Aún así, algunos docentes perciben que las mujeres ingresantes al IESP muestran cualidades académicas y físicas menores a las de los varones. Sin embargo, a pesar de ello sí se les reconoce como personas más responsables que los varones y que tienen un trato menos tosco que el de los varones.

L: Normalmente no se presentan problemas, ¿no? Yo creo que siempre los hombres son más toscos y las mujeres más delicadas. (risas)

E: Ok, entiendo, claro. ¿Y se les reprende de alguna forma? o...

L: No pues, es parte del género, ¿no? (Luzmeri)

Así, muchos docentes sostienen un discursos que refuerzan estereotipos de género sin ningún tipo de reflexión sobre ellos. De esta forma, las mujeres son caracterizadas como “delicadas”, y los hombres, al contrario, encarnan la fuerza y la tosquedad. Sobre el trato entre miembros de la comunidad del IESP, la mayoría de docentes sostiene que se tiene un clima amigable tanto entre alumnos como entre alumnos y profesores. Algunos docentes que laboran y laboraron en otros IESP les sorprendió lo “tranquilos” que los alumnos eran.

Pienso que... particularmente aquí los estudiantes son más respetuosos, aquí los estudiantes como ya observé en otras regiones, la gente es más movida. Aquí son más tranquilos los estudiantes. (Pedro)

Ambos testimonios no se contradicen, sino que explican un poco más sobre el sistema de género que se tiene en la región y que se reproduce en la IESP. El trato entre varones se espera que sea un poco más tosco que el de las mujeres. Las mujeres son más delicadas, pero también pueden actuar con tosquedad con los varones a modo de juego. Esta expresión corporal del sistema de género presente en el IESP será ahondada en el siguiente apartado.

El enfoque de igualdad de género contempla también el respeto a las diversidades de género. El IESP no es ajeno a estos temas; sin embargo, los discursos que presentan los docentes y administrativos son problemáticos e incluso perjudiciales para la correcta implementación de este enfoque.

S: Porque también, mire, le cuento anteriormente, nosotros teníamos estudiantes que de repente eran afeminados, por ejemplo. Muchas veces hay otros chicos que lo ven mal, pero sin embargo sensibilizándolos, conversando con ellos, han llegado a entender el por qué, ¿no? que se comportaban de esa manera. Y así conversando y viendo, analizando, nos damos cuenta de que muchas veces estos jóvenes, como son deportistas, jugaban el voleibol. [...] Y en Juliaca, en la bombonera, usted va y observa los sábados o domingos, ahí va, pues van los varones que son (risas) *eso pues, ¿no?*. Y muchas veces se *contagiaban*, o sea, ya por estar de repente jugando con ellos, no muchos lo hacían en el son de lisonja, otros ya se les quedaba. Por eso les molestaban, les decíamos, ese es un vóley varones, no es vóley de machos. Macho menos mujer o macho menos varón, pero de todas maneras siempre se respetaban y no queríamos tener ese problema de discriminación y cosas por el estilo.

E: ¿Y no había estudiantes homosexuales?

S: Mire, no tenemos la seguridad de que eran homosexuales, pero sí los hemos observado como les digo. Incluso actualmente tenemos nosotros un equipo de fútbol femenino, por ejemplo, hay docentes que las agarran y dicen, no, ellas son las machas porque juegan fútbol, ¿no? Entonces, ese es un comentario que hacemos entre nosotros, ¿no? Porque tampoco podríamos decir, oye, ¿qué pasa? Observamos que sí hay damas también que se inclinan más a ser varones, porque por el hecho que juegan el fútbol más que todo. Pero la mayoría de los estudiantes están todos tranquilos, se respetan, no tenemos ese tipo de... o sea, un miramiento así de que sea homosexual o sea lesbiana, por ejemplo. No es muy evidente. (Sol) [énfasis agregado]

En la cita anterior, se puede observar que existen serias deficiencias para comprender las identidades de género y las orientaciones sexuales, confundiéndolo constantemente. Asimismo, encontramos realmente problemático que se explique a la población homosexual como resultado de un contagio, como menciona la docente Sol en la cita anterior. Este tipo de opiniones sobre estudiantes que los docentes y otras personas perciben como homosexuales se replicaron varias veces en las diversas entrevistas.

Entonces ahora mismo tenemos un estudiante, no puedo decir de que es o no es, pero tiene rasgos femeninos. Pero ya no es como antes, como decir el

bullying, todo eso. Se relaciona con todos, participa en todo, se integra en los grupos, y no hay ningún problema. (Luis Miguel)

Sin duda existe una buena intención al tratar de conversar y sensibilizar a los alumnos sobre el tema, pero al usar preconcepciones equivocadas y sus propios prejuicios, el enfoque de género que el DCBN pretende aplicar se transfigura en una réplica de las preconociones de los docentes. Por otro lado, existen docentes que se muestran reacios a los cambios que involucra problematizar el género y se apoyan en concepciones religiosas.

P: [...] para mí, mi concepto es varón es varón, mujer es mujer. Ese es mi concepto, eso yo imparto. Lógicamente que no hay diferencias de repente. Les digo yo que Dios nos ha creado así.

E: Varón y mujer

P: Nada más. (Pedro)

El caso de Pedro es especial, pues al haberse formado en la ciudad de Puno, en un pedagógico en la década de 1990, su formación estuvo más ligada a la religión que la de sus colegas. Como menciona Fitzpatrick-Behrens (2011), los padres Maryknoll y otras congregaciones tuvieron una fuerte presencia en el sistema educativo de la región Puno, y si bien su auge ya había pasado, afirmaciones como las de Pedro dan cuenta de cómo en la región Puno, la formación religiosa y católica aún tiene un arraigo bastante amplio. Así, en los IESP de la ciudad de Puno habría más presencia de discursos religiosos que en las universidades que presentaban autonomía en la enseñanza. De esta forma, se comienza a vislumbrar un conjunto de discursos en torno a la masculinidad que se aleja del enfoque que el DCBN propone. Además, se comienzan a notar diferencias entre los discursos de los docentes del IESP. Pedro es el único que mencionó la religión como argumento para explicar su posición referente a los temas de género.

Por otro lado, la relación de los varones del IESP con las mujeres y otros varones se ve atravesada e influenciada por los discursos sobre masculinidad que reproduce el currículo (aun dentro de lo prescrito) del IESP y, sobre todo, las percepciones y prácticas docentes que ejercen nuestros entrevistados. Si bien hemos demostrado que este currículo no es un ente unificado, sino que en el proceso de implementarlo se encuentran una buena cantidad de contradicciones, sí se puede describir similitudes en los repertorios discursivos que tienen los docentes sobre los varones y sus cuerpos. En primer lugar, existe un consenso casi total en los informantes entrevistados respecto al rol de los varones en la sociedad, la paternidad y la familia. Si bien la respuesta más común sobre las expectativas que se tienen de

los varones fue “que sean personas de bien” o “que sean personas con valores”, al repreguntar con más profundidad sobre las expectativas que tienen sobre sus alumnos, específicamente respecto a formar una familia, muchos de ellos respondieron afirmativamente. Otros, por su parte, indicaron que era algo que “se daba”, casi de manera natural y por lo cual no era necesario mencionarlo en las clases que se imparten:

[...] Se habla de eso en clase, de que ellos tengan una familia en el futuro. Sí, porque es la parte evolutiva, entre los estadios de formación o de desarrollo de la persona. (Alejandro)

J: Claro, siempre se les habla también. ¿Cuál es el futuro, digamos, de la labor de un ser humano?, desde ese punto se les explica también, y cultivamos también. Ellos saben también. Entonces no están alejados de ese tema, no hay digamos... un chico que diga quiero estar soltero también, así como toda persona tiene sus aspiraciones.

E: ¿y la mayoría piensa en formar una familia?

J: forman su familia, así siempre comentan eso (Joaquín)

Más aún, dentro de los estudiantes del IESP, ya existen padres de familia que tratan de balancear sus estudios con las responsabilidades de la paternidad.

S: Claro que les recomendamos, una vez que culminen sus estudios, puedan gozar de su sueldo, ¿no?, y luego ya formar su hogar. Pero acá dentro de esta institución ya tenemos también que son padres de familia.

E: Ah, hay padres de familia en esta institución.

S: Sí, sí.

E: ¿Cómo es con ellos? ¿Es más complicado?

S: Es más complicado porque, por ejemplo, si tenemos diez padres de familia, de los cuales serán seis los que culminan así satisfactoriamente y otros cuatro por motivos de trabajo, dejan el semestre y recién vuelven a estudiar. (Sol)

[...] otros traen problemas económicos, otros traen problemas de separación de papás, otros que ya incluso ya tienen familia acá en el instituto, son padres y están asistiendo con sus bebés acá a la institución. (Luis Miguel)

Hablar de paternidad, y sobre todo de padres que son estudiantes, nos lleva casi de inmediato a pensar en sexualidad y salud reproductiva. Abordar el tema de la sexualidad con los docentes resultó ser un desafío; la persona con la que más abiertamente se pudo conversar al respecto fue la encargada de dictar el curso de Educación Sexual Integral, lo que facilitó la aproximación al tema. No obstante, con otros docentes, la conversación fue más reticente, y tuvimos que abordarlo tangencialmente a través del concepto de virilidad. Se pudo observar que los docentes relacionaban en gran parte la 'virilidad' con la sexualidad de los varones (exclusivamente de los varones, cabe destacar). Los discursos, siguiendo la línea de las opiniones sobre paternidad, sugerían sutilmente que se esperaba que los varones fueran procreativos en abundancia y demostrasen su capacidad para hacerlo.

"E: [...] ¿Usted que entiende por virilidad?

S: ¿Virilidad? Bueno, yo entiendo por virilidad a las personas que de repente son puros, ¿no? (hace un gesto con las manos)

E: ¿Y usted cree que los egresados de la situación deberían ser viriles?

S: No.

E: ¿No?

S: No. Es que pasa por etapas. Usted sabe esas etapas que... Bueno, muchas veces llegan adolescentes, ¿no es cierto? Ya, pues... Ya, etapa por etapa, hasta que llegan los jóvenes.

E: ¿Y son viriles los varones de esta institución o mientras pasan por esta institución?

S: En algunos casos. (Sol)

E: ¿usted cree que los egresados varones deberían mostrar virilidad?

J: ¿en qué sentido?

E: ¿Cómo entendería usted virilidad?

J: ¿En sexo me estás hablando?

E: No necesariamente. Si usted lo entiende como sexo, pues también ¿cómo cree que deberían ser los estudiantes varones?

J: Deben tener buen porte. Primero, digamos, todo deportista siempre se caracteriza por su cuerpo viril. Entonces, no podemos negar su formación misma desde pequeño se hace eso. Su porte, su tamaño, su contextura, su andar, su emoción. (Joaquín)

E: ¿Usted qué entiende por virilidad?

L: Virilidad, uy ya me perdí (risas). Bueno, que... El hombre, ¿no? El hombre, sobre todo, sí tiene la capacidad, pues, ¿no? De... De... de tener sexo.

E: ¿Y usted cree que los hombres de la institución deberían ser viriles?

L: Por naturaleza, sí son

E: ¿Son viriles por naturaleza?

L: Sí, por naturaleza

E: ¿Ha podido verlo eso?

L: Sí, sí

E: ¿Los chicos le han comentado sobre el tema?

L: Sí, sí, algunos temas hemos tocado, sí

E: ¿Y cree que los egresados de la institución deben ser viriles?

L: Los egresados... yo pienso que todos [los hombres] son. (Lizzy)

Se tiene así que la virilidad es vista como una cualidad compleja en los varones que se ve expresada de diferentes maneras, tanto en la procreación como en el comportamiento y hasta la emoción de los varones. ¡Casi como si la masculinidad fuera virilidad! Estas interacciones nos indican otra característica del discurso que se tiene sobre las masculinidad y la sexualidad de los varones, sigue siendo un tabú. Aunque se tengan padres de familia dentro de los estudiantes del IESP y que los docentes afirmen que existe un trato relativamente cercano con sus estudiantes, se habla de sexualidad muy superficialmente, mencionándolo en clase como un tema importante pero no como algo que necesite ser profundizado. Incluso en las clases de anatomía o de educación sexual integral, los estudiantes no parecen mostrarse cómodos hablando del tema.

L: [...] en educación sexual hemos hablado bastante de las relaciones sexuales y bueno, entre el coito, entre el hombre y la mujer. Se hacen ciertas diferencias, ¿no? Como que yo los veo un poquito avergonzados, tanto varones y mujeres. Ahora, por ejemplo, como estoy trabajando anatomía y fisiología, entonces hago las diferencias de sus órganos genitales, así. Pero todavía encuentro de repente ese grado de... de...

V: Se cohiben.

N: Eso, se cohiben. Pero ya no, o sea, ya no se debe de dar eso. Entonces, estoy tratando de lograr que eso se haga, que sea común, pero al margen de respeto, ¿no? (Lizzy)

Esta actitud refleja los discursos arraigados sobre la masculinidad presentes en el currículo y el androcentrismo curricular que menciona Morgade. El sexo y la sexualidad continúan siendo temas tabú y se abordan desde la prevención y el determinismo biológico. Aunque se han realizado intentos por abordar estos temas en el aula, estos esfuerzos se limitan a contextos específicos y cerrados, donde aún persiste una incomodidad palpable entre los estudiantes. Por ejemplo, se mencionó que hubo una charla organizada por la posta sobre salud sexual y ETS.

J: Sobre todo la unidad de... jefatura de unidad académica, a veces está coordinando con el hospital y ellos vienen también para dar charlas y algunas... inclusive a los alumnos que pueden tener problemas venéreos, por ejemplo. Entonces a ellos se les interviene, desde el hospital.

E: ¿Y ha habido casos de chicos con enfermedades venéreas?

J: Sí decía el jefe de unidad académica estaba hablando de que sí ha habido algunos

Una vez más, en sintonía con Morgade, la sexualidad se ve como un tema de expertos que deben definir y prevenir la sexualidad de estos varones y mujeres (abordándose además desde un sistema binario y determinista). Asimismo, para abordarlos se recurre a “especialistas”, usualmente profesionales de la salud para que aborden la sexualidad de los estudiantes desde una perspectiva de la prevención. Creemos que esta aproximación contribuye a que la sexualidad siga sintiéndose entre los estudiantes como un tema tabú. Sin embargo, según los testimonios recopilados, un discurso que prevalece debido a las nociones preconcebidas y prejuicios de los docentes es el de una sexualidad masculina dominante, que se espera que los hombres reproduzcan. Este discurso se mantiene en dos frentes, primero en la noción de virilidad como vía necesaria en la masculinidad de las personas, ya sea como algo que debe ser superado pero que existe; o, como algo esperable y arraigado no solo en lo físico sino en el comportamiento y en lo emocional. Por otro lado, en silencio cómplice, la sexualidad no se explora en profundidad y se deja a discreción de cada individuo. Es importante destacar que muchos de estos estudiantes no son mayores de edad y provienen de escuelas donde estos temas rara vez se tratan. En el

departamento de Puno, por ejemplo, las estadísticas de 2017 del INEI indican que "el 11,3% de las adolescentes residentes en la región Puno han estado embarazadas en algún momento, de las cuales el 10,2% ya son madres y el 1,2% está embarazada por primera vez". Aunque estas cifras no son las más altas a nivel nacional, siguen siendo bastante preocupantes, especialmente considerando que estos futuros docentes enseñarán en niveles que van desde la educación inicial hasta la secundaria. En este contexto, se espera que los hombres demuestren virilidad según la percepción de los docentes, lo que implica muchas veces reproducirse, formar una familia y tener hijos, a pesar de que no se afirme directamente de esta forma. Sin embargo, los detalles de este proceso, como la salud sexual y reproductiva, la planificación familiar y otros temas relacionados, no se abordan ni se mencionan en el currículo prescrito del IESP.

Como se evidenció en el capítulo anterior, la mayoría de los presidentes de clase o miembros de los comités de clase eran varones. A pesar de ser una figura reconocida por el reglamento interno, no se mantiene un registro detallado de los integrantes de cada comité en términos de género, lo que dificulta establecer una cifra precisa de cuántos varones y mujeres participan en cada comité. Además, se observó que los docentes atribuían a los varones habilidades como liderazgo y organización, mientras que a las mujeres se les asociaban con aptitudes que resaltaban su responsabilidad, organización y capacidad para llevar a cabo diversas funciones de manera eficaz y eficiente, a manera de secretarías. Estas percepciones influyen en la elección de los varones como líderes en los comités de clase, lo que, a su vez, refuerza la idea de que son más idóneos para estas posiciones, perpetuando así una dinámica de género en la toma de decisiones dentro de la institución.

4.3 Los discursos sobre el cuerpo en el IESP

En los discursos que se construyen sobre la masculinidad, uno de los atributos en el que enfatizan los docentes, como pudimos observar, es el cuerpo viril. Creemos que esta idea del cuerpo viril se relaciona en primer lugar con la corporalidad y la sexualidad; y, en segundo plano, pero no menor importante, con otras características intelectuales como el carácter y el liderazgo. Asimismo, está relacionada también con una identidad regional en la que prevalecen discursos que aluden a un pasado incaico

y de reivindicación de pueblos quechuas y aimaras. Esto se puede apreciar en la imagen misma del IESP, un chasqui.

En primer lugar, respecto a la corporalidad, tenemos el tema del trato entre alumnos varones. Para los docentes, los varones poseen por naturaleza un trato entre pares más tosco, corporalmente hablando, que el de las mujeres.

L: Yo creo que se llevan bien entre ellos, ¿no? Se llevan bien entre ellos. [...] Normalmente no se presentan problemas, ¿no? Yo creo que siempre los hombres son más toscos y las mujeres más delicadas. (risas)

E: Ok, entiendo, claro. ¿Y se les reprende de alguna forma? o...

L: No pues, es parte del género, ¿no? (Luzmeri)

L: Una diferencia... En algunos salones he notado. [...] Con delicadeza, ¿no?, hacia la mujer, con delicadeza. (Lizzy)

E: ¿Y entre varones y mujeres tienen el mismo trato físico?

J: Creo que no. De todas maneras, las señoritas tienen cierto cuidado en el trato. Creo que tienen algunas consideraciones. (Juan)

Si bien los docentes consideran que el ambiente en general es tranquilo, esa tranquilidad oculta una caracterización del comportamiento de los varones que lo hace ver como algo natural e inevitable, relacionado una vez más con la virilidad. En ese sentido, el currículo prescrito falla al problematizar sobre el género a esta profundidad y genera un discurso que caracteriza a los varones con un patrón de conducta “tosco”, pero sin que eso signifique violento a los ojos de los docentes. Como se mencionó anteriormente, si bien se espera que los varones actúen de manera más tosca, las mujeres también pueden participar de esta corporalidad “tosca” a modo de juego. Esto implica que la manifestación corporal de este sistema de género permite ciertas rupturas lúdicas en las que las mujeres pueden actuar con cierta tosquedad con los varones; del mismo modo es esperable que los varones muestren este tipo de comportamiento naturalmente. Aun así, sorprende a algunos docentes lo tranquilos que son los alumnos de esta IESP a comparación de otras. La observación realizada en el IESP dio cuenta de este trato que los docentes observan. Efectivamente, los varones suelen agruparse entre ellos y tener un trato más brusco que las mujeres, bromas y juegos físicos fueron comunes en la observación. Por su parte las mujeres solían pasar más tiempo sentadas, conversando u observando los juegos de los varones. Si bien hay mujeres que se suman a estos juegos, este no suele ser el caso la mayoría de las veces.

Figura 2.

Alumnos y alumnas del IESP en horario de recreo.



Fuente: Elaboración propia

Como se mencionó y se puede observar en la Foto 1, existe una mayoría de estudiantes varones en el IESP, eso sumado al hecho de que los varones ocupan más espacio, físicamente hablando, en el terreno del IESP, ya sea jugando al fútbol o al básquet, mientras que las mujeres participan del vóley o de algunos juegos mixtos. Más aún, al poder tener un trato más tosco, esto significa que las mujeres del IESP tendrán que tener más cuidado al momento de transitar por el IESP. Durante la observación fue común observar personas golpeadas por balones accidentalmente, y como tal, el patio de la institución recordaba mucho al de una escuela secundaria, con los varones ocupando el área de juego y las mujeres observando sentadas desde los alrededores. Esto configura una diferenciación clara en como experimentan su corporalidad varones y mujeres de la institución educativa. Este tipo de comportamiento “tosco” o “rudo” que los docentes conciben como algo natural también coexiste con otro tipo de percepción del cuerpo que tiene que ver más con su profesión pero que mantiene algunas de las diferencias de percepción sobre los cuerpos de los estudiantes.

En el DCBN, el cuerpo es fundamental, pero la manera en que se aborda refleja ciertos discursos y omisiones. El cuerpo parece ser considerado principalmente como un vehículo para el rendimiento físico y deportivo, lo cual es común en la educación física tradicional. Hay indicios de que se promueve una visión del cuerpo centrada en

la salud y el bienestar, entendiendo la salud de manera holística, incluyendo aspectos físicos, emocionales y sociales (MINEDU, 2020, p. 55-57). La inclusión y accesibilidad también son temas relevantes, sugiriendo que la educación física debe acoger a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o condiciones físicas. El enfoque de igualdad de género implica una crítica a los estereotipos de género que limitan la forma en que los cuerpos se expresan y participan en actividades físicas, promoviendo la igualdad en el deporte y la recreación. Así, se reconoce la importancia del desarrollo personal y la formación ciudadana, implicando que el cuidado y comprensión del cuerpo son parte de la identidad individual y la responsabilidad social. Sin embargo, la falta de una discusión explícita sobre la diversidad de cuerpos y la sexualidad indica que hay áreas del discurso sobre el cuerpo que no están siendo plenamente abordadas. Esta omisión podría perpetuar normas y expectativas tradicionales que no reflejan la diversidad y riqueza de experiencias corporales en la sociedad.

El cuerpo que está en el discurso de los docentes del IESP, si bien comparte algunas de estas características, es realmente una interpretación del mismo que prioriza los discursos que conciben al cuerpo como un vehículo de rendimiento físico y los discursos que se centran en la salud.

Lógicamente tenemos tres competencias, nosotros tenemos que practicar. Una de las competencias es, digamos, en educación básica regular, “se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”, se refiere al cuerpo mismo, a la persona, al individuo, ¿no? Y el otro es “haciendo una vida saludable”, otra competencia, ¿no? Esta competencia digamos, los mismos chicos practican en relación a su alimentación, al cuidado de su cuerpo, por ejemplo, entonces la activación corporal en qué momento es necesario, en todo momento. Y la otra motricidad es “interactuar a través de sus habilidades socio motrices”, o sea, respeta las reglas, digamos los deportes colectivos, el compañero, que es tan útil en la vida, en este mundo globalizado es muy útil, entonces cultivamos ahí también. Se desarrolló, claro, lógico. Se hace ver claramente que nosotros no podemos desarrollarnos solos, sino que tenemos que interactuar con las demás personas siempre. Entonces, es la formación grupal. (Joaquín)

Sin embargo, también se tiene la percepción de que el DCBN no promueve un tipo específico de cuerpo, sino más bien promueve la diversidad de cuerpos. Esto no es necesariamente visto como algo positivo sino como un limitante para algunas actividades propias de la educación física.

LM: [...] nosotros lo que buscamos es que el cuerpo esté en óptimas condiciones, no tenga ningún daño. Pero con esa situación del enfoque de derecho, por ejemplo, ya no se puede. Puede haber un ingresante que tenga una deficiencia física, por ejemplo, que no tenga una pierna, pero ingresa. tiene

todo el derecho entonces ahora ya no, pues, ya no buscamos que el cuerpo sea perfecto. Claro ha cambiado, ha cambiado

E: y este cuerpo... ¿se trata de promover algún tipo de cuerpo en las clases?

LM: No, ahorita, ahorita, no. Por lo mismo de que nosotros mismos, por ejemplo, no se está trabajando mucho lo que es gimnasia, por lo mismo de que nosotros mismos, no hemos desarrollado esa habilidad de la gimnasia y se nos hace muy difícil enseñar gimnasia porque es difícil también la gimnasia (Luis Miguel)

Como pudimos presentar, si bien el DCBN se tiene como documento de referencia, los repertorios discursivos de los docentes son tan o más importantes al momento de consolidar un currículo prescrito. En ese sentido, los docentes tienen una opinión sobre el cuerpo ideal de los estudiantes del IESP.

E: ¿Y cómo no debería ser el cuerpo de los estudiantes?

LM: Bueno, lo que siempre, y eso lo vamos a notar, ¿no? Que no sea voluminoso, ¿no? Entonces siempre va a ser eso. En cualquier institución educativa, te va a ver, te van a ver, tú eres gordito. ¿Tú eres profesor de educación? Pero ¿así gordito? Entonces por lo menos que sea delgado. (Luis Miguel)

Bueno, para ver, si nos vamos a ver el cuerpo de manera física, entonces, al ser profesores de educación física, se supone que tienen que tener un cuerpo preparado para las acciones que van a, las tareas que van a desarrollar, ¿no? Físicamente debe estar preparado, pienso yo. Tienen que cuidar su alimentación. para tener un cuerpo preparado y trabajar con los estudiantes. Un cuerpo atlético, deberían de tener. (Luzmeri)

En una línea similar, otros docentes relacionan este ideal de cuerpo a un discurso sobre la salud de las personas.

J: Claro, no decimos, digamos, "tú tienes que ser atlético, tienes que ser atlético", no, no. El que sabe, puede jugar, su cuerpo es atlético de antemano, ¿no?

E: ¿Y cómo no debería, digamos, ser el cuerpo de los estudiantes, en su opinión?

J: No debería ser... Bueno, no debe ser flácido, ¿no?, en primer lugar. Si no practica un deporte, digamos, no cultiva su actividad física, me parece que, digamos, somos personas más enfermas, disminuyen su capacidad circulatoria, su corazón deja de funcionar normalmente, le gana la obesidad. (Joaquín)

V: ¿Cómo es saludable? ¿Qué implica un cuerpo saludable?

N: Que ellos tengan conocimiento de que no deben exceder de algunos alimentos en exceso. De tal forma que les mantenga sanitos, bien hidratados, puesto de que se están preparando para ser profesores de educación física (Lizzy)

P: [...] porque siempre los incentivo [a] que ellos cuiden su cuerpo, que olviden... que no caigan en esto del sedentarismo. Entonces, esto del sedentarismo es una enfermedad. En el mundo tenemos, como quien dice, muchos gorditos. (Pedro)

Los docentes que realzan la salud como parte de un cuerpo deseable también mencionan y tienen presente el DCBN en tanto este promueve dentro de las

competencias de los docentes la salud del cuerpo. Ahora bien, es necesario mencionar que el DCBN, si bien habla de salud, no menciona un tipo de cuerpo saludable. Así, la percepción de que un cuerpo saludable es un cuerpo atlético y fibroso surge enteramente del repertorio discursivo de los docentes. Sin embargo, sí existen docentes que no comparten esta perspectiva:

E: [...] ¿Qué tipo de cuerpo se esperaría de ese profesor?

S: Bueno, muchas veces el cuerpo no lo dice todo joven, no, pero sí quisiéramos que también pues tengan un cuerpo donde se diga, porque es un profesor de educación física, pero muchas veces el cuerpo no lo dice todo joven. Yo soy profesor de educación física, yo juego vóley y básquet, nado, todo, no, no.

E: Claro, claro.

S: Eso no tipifica que verdaderamente no soy buena profesora. (Sol)

La docente "Sol" tienen una constitución física que difiere de las convenciones tradicionales de lo que se considera un cuerpo atlético o delgado. Ella afirmó que subió de peso después de maternar por que contrajo preeclampsia. Ella es la única de los docentes que no considera que el ideal de cuerpo de los estudiantes debería ser un cuerpo musculoso o atlético para ser saludable. En ese sentido, es probable que su propia experiencia corporal haya configurado sus expectativas respecto al cuerpo de los estudiantes. Esto no significa, sin embargo, que la gordura sea algo aceptable para ella.

Bueno, nosotros esperamos que ellos se formen muy bien profesionalmente para que se puedan desenvolver como docentes de educación física. Muchas veces hasta les inculcamos hasta cuántos de calorías deben de consumir, entonces que cuerpo deberían de tener. Yo me subí de peso por el problema de mi preclamsia porque tuve gemelas. Yo les digo, si ustedes siguen comiendo se van a quedar como yo, yo los molesto. Entonces sí, los chicos toman conciencia de ello. No tenemos muchos estudiantes así que tengan sobrepeso. (Sol)

Así, se tiene que los docentes consideran que un cuerpo atlético, delgado, fibroso y ágil es adecuado para la labor de la docencia de educación física. Más aun, esperan que los alumnos del IESP tengan este tipo de cuerpos y se puede observar un claro rechazo a los cuerpos que no se ubican dentro de los márgenes de este canon. Este ideal de cuerpo, a pesar de ser pensado para ambos hombres y mujeres, contiene una clara connotación masculina. Más aún, se tienen percepciones sobre los cuerpos de los hombres que, basados en supuestos científicos, les confieren más aptitudes físicas que a las mujeres.

E: Y eso a la hora de evaluar los cursos, hay alguna digamos... ¿se les evalúa diferente a hombres y a mujeres?

A: Por supuesto. Como le digo, si hay una materia de curso de fisiología o ejercicios, se debe tomar en cuenta. Particularmente yo tomo en cuenta.

También está la priorización de otros profesores como lo toma. Pero yo, de conocimiento, a que no deben hacer lagartijas normalmente las damas.

E: Entiendo, entonces si hay como una diferencia entre cómo se les exige.

A: No, digamos, de distancia, si no es... el procedimiento, el aspecto fisiológico, no por género.

E: Y digamos, si no se les pide hacer las lagartijas, ¿qué se les pide hacer a ellas?

A: Bueno, tiene otra forma, por ejemplo, posición de palma a manos en cubito ventral y con apoyo bípeda de los pies en varones. Pero en este caso ya hace, ya desde apoyo el mismo, pero desde la rodilla. (Alejandro)

Esta perspectiva nos permite entender porque otros docentes afirman que se les exige de la misma manera a varones y mujeres. La pregunta sobre diferencias entre varones y mujeres lleva a los docentes a pensar en género. Sin embargo, las exigencias que ellos tienen con varones y con mujeres son diferentes, pero no lo perciben como una diferencia de género sino como un orden natural, imposible de evitar y que no tiene que ver con "el tema de género". Así, se puede ocultar bajo una perspectiva científica y naturalista las diferencias de percepciones y expectativas que tienen estos docentes sobre los estudiantes. Siguiendo a Bourdieu, ciertas preferencias, actividades y actitudes asociadas con cada género no son innatas, sino que son transmitidas culturalmente. Por ejemplo, se puede suponer que los hombres son "naturalmente" más racionales y agresivos, lo que puede reflejar y reforzar expectativas corporales sobre cómo deben comportarse y presentarse los varones en la sociedad (Bourdieu, 2006, p. 25). Más aun, estas naturalizaciones pueden ocultarse como discursos científicos sobre los hombres y las mujeres, confundiendo los datos científicos con interpretaciones basadas en la experiencia.

Desde la perspectiva docente, el cuerpo de los estudiantes es concebido como un ente que requiere seguir ciertas normas y pautas para funcionar de manera óptima, aunque estas normativas no sean detalladas explícitamente y se den por sentadas. Los docentes abordan de manera recurrente la cuestión de la alimentación de los estudiantes, aunque al profundizar en el tema, sus respuestas se limiten a una recomendación general de una alimentación 'saludable'. En este contexto, la salud corporal se asocia principalmente con la actividad física y la dieta. A pesar de mencionar que los docentes de educación física practican ejercicio y, por ende, gozan de buena salud, no se proporcionan directrices claras acerca del tipo de ejercicio que los estudiantes deberían realizar ni de una dieta específica que deban seguir. Así, el discurso científico no es el utilizado sino, de nuevo, un conocimiento empírico.

Entonces, que practiquen bastante ejercicio físico, porque el ejercicio físico es la medicina para cualquier enfermedad, y no olvidándose también de su

alimentación, la hidratación, la relajación, la respiración, todo ello está dentro de la competencia lleva una vida saludable. (Sol)

No obstante, cuando se alude a cuerpos saludables, se tiende a hacer referencia a cuerpos masculinos.

El profesor, el varón, netamente, nos levantamos a las 4 y media de la mañana. desarrollamos un proceso de entrenamiento casi hasta las 7, de ahí vamos a nuestras labores y en la tarde igual estamos con los chicos entrenando, en educación básica. (Joaquín)

E: ¿Y usted cree que deberían ser atléticos?

A: Hay, digamos, concepciones de que... yo digo ¿no?, lo que hablaba de musculación deportiva. Como somos profesores de educación física y siempre van a estar vistos y también van a ser iconos de la juventud, de los niños más que todo. Los niños [a] un profesor lo ve [como] su estrella. Entonces yo diría, no un énfasis a nivel profesional, no un grandote [realiza gesto con los brazos] sino que tengan fuerza, resistencia, velocidad, coordinación, equilibrio dentro de unas cualidades físicas. (Alejandro)

Asimismo, los docentes consideran que el mejor aprendizaje del cuerpo se da mediante la experiencia, específicamente la experiencia del movimiento y la disciplina del cuerpo.

A: Bueno, yo diría, como dicen, vivir experiencias, que ellos tengan experiencias con su cuerpo, a nivel físico.

E: ¿Cómo cuáles? Por ejemplo, cómo repercute o cómo desarrollan, por ejemplo, un trabajo de resistencia aeróbica y qué respuestas tiene de ese estímulo de ese trabajo aeróbico, qué sienten. Tienen que experimentarlo. Tienen que experimentarlo, igual en trabajos aeróbicos también en ningún otro tipo de ejercicio. La velocidad, cómo se siente y qué músculo se interviene, todo eso tiene que ser integral. (Alejandro)

Entonces tenemos que los docentes tienen dos discursos que se contradicen en relación al cuerpo de los estudiantes. En primer lugar, las exigencias de los docentes y el lenguaje que emplean sugieren que no existe alguna diferencia de género entre los cuerpos de los estudiantes. Pero al mismo tiempo, los docentes sí identifican prácticas diferenciadas y cuerpos diferentes. Estas diferencias, sin embargo, no son explícitas, están ocultas dentro del otro primer discurso. Se puede decir que se tiene una “fachada” de equidad de género en el discurso de los docentes, que esconde muchos prejuicios arraigados en la práctica y pensamiento de cada uno de estos docentes.

Otro aspecto a considerar es que el cuerpo al que se refieren los docentes tiene una identidad muy relacionada al contexto donde se encuentra el IESP

[...] el hombre serrano por su característica es más pequeño, pero tiene una gran resistencia. Esa capacidad desarrolla. Por ejemplo, en la costa las personas son más veloces, se mueven más rápido, tienen esa capacidad, o sea, sus movimientos son más veloces [...]

E: ¿Este cuerpo también tiene un mejor rendimiento que otras regiones?

J: Sí, sí. Está comprobado eso. (Joaquín)

[...] no sé si usted sabe, el instituto ha sido creado para que haya, que se llama, un hombre de un rendimiento óptimo en la altura. Claro, para eso ha sido creado el instituto. (Luis Miguel)

Aquí, otro aspecto de los discursos sobre masculinidad que tienen los docentes sale a flote. Los varones de esta región se diferencian de otros varones del país en base a la experimentación propia del cuerpo en la altura. Los docentes señalan que, si bien todos somos iguales y tenemos los mismos cuerpos, sí se pueden observar diferencias entre los cuerpos de sus estudiantes y los estudiantes de otras regiones del país. Estas diferencias, sin embargo, siguen partiendo de su conocimiento empírico y generaliza fuertemente a los hombres del altiplano. Esta perspectiva sobre el cuerpo tiene también un referente simbólico. El logo de la institución educativa representa a un chasqui corriendo.

Figura 3.

Logo del IESP "Educación Física"



Fuente: <https://iesplampa.edu.pe/>

El logo en cuestión despertó el interés en la relación entre la representación simbólica del IESP y el discurso sobre el cuerpo de los hombres en la institución educativa, por lo que se cuestionó a los docentes la razón de este. Las respuestas en general indicaban que el logo se remontaba a la creación del IESP, relacionándolo con el proyecto de creación de un laboratorio de experimentación del cuerpo en la altura.

Sabemos que el chasqui en el Tahuantinsuyo y antes en la época inca y preinca era unos jóvenes que tenían... cuerpo atlético, una preparación física para que puedan correr extensas... Pudieran trasladarse de un tambo a otro tambo que correr con bastantes kilómetros, entonces para ello el cuerpo debía estar preparado. Entonces creo que se ha adoptado este chasqui, no sé en qué condiciones porque fue hace muchos años. (Luzmeri)

S: Es un chasqui del instituto, sí. Eso desde la creación ya se lleva como una insignia que es el chasqui.

E: ¿Se espera que sean como el chasqui del instituto?

S: Que sean como el chasqui del instituto

E: ¿Cómo así?

S: Bueno, que sean deportistas, que estén preparados para todo. (Sol)

Sin embargo, también afirmaron que existe una estrecha relación con una visión regional de la masculinidad y las expectativas que se tiene sobre los docentes de educación física de la región.

J: Claro, pues es una identidad andina.

E: Entiendo.

J: Y claro, del Tahuantinsuyo.

E: ¿Y se les imparte a los estudiantes?

J: Lógico, ellos ya saben que *ellos son parte del chasqui*.

E: Ellos son parte del chasqui

J: Tú sabes que en el incanato el chasqui fue un deportista, ¿no? Entonces, un comunicador, por ejemplo. Entonces, ellos tienen esa identidad del chasqui. Entonces dicen yo soy el chasqui y tengo que desarrollar la carrera y el chasqui tiene que prepararse (Joaquín) [énfasis agregado]

P: Claro, el chasqui usted sabe que va a ser... un referente para nuestro país. Y la especialidad de educación física, yo pienso que ese gráfico tiene un llamado muy grande. ¿Por qué? Porque te incentiva a que tú seas partes de esto, como eran los chasquis antes.

E: ¿Se espera que tenga un cuerpo parecido al chasqui?

P: Lógico. (Pedro)

LM: Bueno, es representativo, porque si hacemos recuerdo, en el tiempo de los incas, los chasquis eran los que hacían el recorrido a pie para entregar los comunicados o las cartas, etc. Entonces, el chasqui es representativo en la institución porque, como le mencioné hace rato, el instituto ha sido creado para... ver la capacidad, la evolución de la preparación física del hombre en altura. Entonces el chasqui es representante. (Luis Miguel)

Los sistemas de género se sirven de los aspectos simbólicos para validarse y reafirmarse en determinado contexto; así, configuran expectativas arraigadas en los sujetos en los que se reproduce. En ese sentido, la figura de un chasqui se relaciona y aborda todos los temas de masculinidad que hemos podido abordar. Esta figura surge, según los docentes, desde la conformación del IESP. Como hemos afirmado en el apartado sobre los proyectos educativos en la región Puno, el contexto en el que se crea el IESP responde a un clima político y cultural en el que el movimiento social generado por la familia Cáceres Velásquez, de corte supuestamente indigenista, socialista e igualitario que añora un pasado imperial incaico y se sirve de esta versión histórica del incanato para recabar figuras y modelos a seguir, tales como Tupac Amaru, y otros líderes indígenas, etc. En este caso, el chasqui, en la historia incaica, era un mensajero rápido y resistente. Esta representación está relacionada con un

ideal de masculinidad que valora la resistencia, la fortaleza y la capacidad para soportar cargas físicas. Si se espera que los profesores de educación física se asemejen al chasqui, esto podría reflejar un énfasis en las cualidades físicas asociadas con una noción tradicional de masculinidad. Además, la idea de que el cuerpo de los profesores de educación física deba ser similar al del chasqui refuerza estereotipos de género relacionados con la fuerza y la agilidad, que a menudo se asocian más con la masculinidad que con la feminidad. Esto lo hemos podido confirmar con las percepciones que tienen los docentes sobre el cuerpo de los estudiantes. Así, esto influye en las expectativas sobre cómo deben ser y comportarse los docentes en función de su género. Por otro lado, si el ideal del chasqui es estrecho y no tiene en cuenta la diversidad de cuerpos, esto podría excluir a personas con cuerpos que no encajan en ese ideal. Esto, como pudimos observar, tiene implicaciones en términos de inclusión y diversidad de género, ya que limita la representación y las oportunidades de aquellos cuyos cuerpos no se ajustan a este estándar. Finalmente, la figura del chasqui es particular a la región andina peruana, por lo que encarna el sistema de género y la identidad regional de los alumnos y docentes del IESP, revelando así los aspectos centrales de las masculinidades que se exponen en los discursos del IESP.

Conclusiones y recomendaciones

A lo largo de este trabajo de investigación hemos tratado de describir el proceso por el cual son diseñados los discursos sobre masculinidades y cuerpo en el IESP Educación Física Lampa. Hemos problematizado este proceso a raíz de la poca literatura que aborda a los IESP como objeto de investigación y entrelazándola con temas de masculinidades y cuerpo desde una perspectiva de género. Así, el este IESP resultó idóneo para explorar los discursos que puede tener una institución de formación docente dentro de su currículo prescrito pues la especialidad de Educación Física, como se pudo observar, esta fuertemente relacionada a concepciones sobre el género y el cuerpo que refuerzan estereotipos sobre estos. Estos repertorios discursivos, como hemos podido observar, no se producen directamente en el DCBN, sino que surgen de la forma en la que los docentes han experimentado en su propio cuerpo un sistema de género específico a la región de Puno. En ese sentido, los repertorios discursivos que los docentes del IESP tienen se condicen con este sistema que sigue valorando a los varones por encima de las mujeres y de otras diversidades en tanto capacidades físicas y aptitudes profesionales.

En primer lugar, argumentamos que la importancia que cobran los repertorios discursivos de los docentes se debe principalmente a la forma en la que el DCBN es incorporado por la institución a la prescripción curricular. Si bien desde el Ministerio de Educación se pretende que el DCBN sirva como material de referencia para la creación de los documentos de gestión curricular, en la realidad, las demandas de las UGELes y las ramas regionales del MINEDU provocan que el PCI (Proyecto Curricular Institucional), los sílabos de los cursos y otros documentos sean un calco exacto del DCBN. Si bien dentro del IESP existen reuniones de trabajo a inicio de año en las que se discuten los puntos del DCBN, este no es asimilado por los docentes de la manera que el MINEDU pretende. Mas bien, existe un conocimiento superficial de los conceptos del DCBN, aprendidos casi de memoria, pero sin ahondar en la discusión teórica subyacente. Sumado a ello, los docentes del IESP se inclinan por una formación docente menos teórica y más practica por lo que ellos consideran que es la naturaleza de la especialidad. En ese sentido, el enfoque de género es entendido como la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, pero no se problematiza al respecto, es más, se tiene muchas veces como un problema ya resuelto o en vías de desaparecer. Sumado a ello, las experiencias de los docentes se inscriben en un

sistema de género tradicional, en el que se espera de una persona que se case y se reproduzca. Asimismo, este sistema en el que parecen inscribirse todos los docentes asigna ciertas cualidades a varones y mujeres, por lo que sus repertorios discursivos se nutren de este sistema

Por otro lado, los discursos sobre masculinidades y cuerpo que se producen responden al sistema de género en el que se inscriben las experiencias, tanto profesionales como personales, de los docentes. En ese sentido, si bien los docentes no consideran que la discriminación por género exista en el IESP, los discursos que subyacen a sus testimonios dan cuenta de un sistema de género que claramente beneficia a los varones que se están formando para ser docentes de educación física. En primer lugar, existen exigencias físicas diferenciadas para varones y mujeres. A pesar de que los docentes mencionan que estos no existen, las concepciones sobre el cuerpo que tienen estos docentes dan cuenta de las diferencias que se aplican al momento de evaluar a varones y mujeres. Cabe resaltar que no se critica que existan diferencias al momento de graduar varones y mujeres, pero sí el intento de ocultar estas diferencias para contribuir a un discurso que invisibiliza la problemática del género. Asimismo, el origen de estas diferencias muchas veces no responde a una exploración científica del tema sino al conocimiento empírico de los docentes. Esto no significa que la experiencia que han acumulado estos docentes a lo largo de sus vidas profesionales no sea relevante, pero sí es necesario que, siguiendo el DCBN, estas diferencias biológicas sean explicadas de la manera más científica posible, puesto que los alumnos de esta institución, futuros docentes de educación física, posiblemente repitan este tipo de prácticas con sus alumnos, generando así concepciones sobre género y cuerpo muchas veces equivocadas.

Segundo, otra característica de los discursos sobre masculinidad en el IESP es la relativa falta de visibilidad de las diversidades de género. A pesar de que los docentes aseguran que intentan dialogar con los alumnos sobre ciertos compañeros que, según su percepción, podrían ser homosexuales, la manera en que abordan estos temas puede resultar hiriente para las personas de la comunidad LGBT. Es importante destacar que detrás de estas acciones existe una buena intención por parte de los docentes. No obstante, al evitar mencionar la palabra "homosexual" o incluso al hacer bromas con connotaciones negativas sobre la comunidad, se perpetúa el estigma hacia esta población. De esta forma, el tema de las diversidades de género se discute de manera indirecta, a menudo en conversaciones en voz baja o a través

de insinuaciones, sin abordarlo de manera explícita. Por otro lado, los docentes del IESP articulan discursos que confieren de mejores cualidades para el ejercicio de la docencia en la especialidad a los estudiantes varones. Si bien los docentes afirman que tanto varones como mujeres de la institución tienen un rendimiento similar, al referirse a los varones se les confiere de mayor fuerza, agilidad, desenvolvimiento público, en contraste con los testimonios docentes sobre las mujeres, que las dotan de introversión, delicadeza y menos fortaleza. Incluso cuando existen alumnas que cuestionan este orden, los docentes se refieren a ellas como excepciones que se salen de la regla, incluso relacionándolas con términos peyorativos como “machas”. De esta forma, los docentes desde sus repertorios discursivos restringen las expresiones de género a unos modelos esperados de alumnos.

En tercer lugar, estas expectativas que tienen sobre sus alumnos se traducen también en expectativas corporales. El cuerpo es entendido como una herramienta que necesita de ejercicio y nutrición para ser saludable. Sin embargo, la salud es entendida como una aptitud relacionada a la fuerza, la agilidad y la posesión de un cuerpo esbelto. Así, la salud es la fachada para encasillar la experiencia deseada de los alumnos con su cuerpo. Se espera, de esta forma, que los alumnos experimenten su cuerpo casi exclusivamente a través del ejercicio. Es más, pareciera que la forma de comunicación entre los estudiantes se limitara a interacciones deportivas, esto es demostrado por los testimonios de los docentes que simplifican la interacción entre estudiantes a como se comportan en las clases. Si bien también se espera que este cuerpo sea el de una persona con valores, estos valores vuelven a referirse principalmente a los varones. Cualidades como liderazgo, responsabilidad, asertividad y otras similares, si bien son deseadas para todos los alumnos, son encontradas más frecuentemente en los discursos de los docentes sobre los varones de la institución.

Finalmente, este modelo de cuerpo y de masculinidad tiene un correlato en la imagen simbólica del chasqui, en tanto debe ser un cuerpo resistente en condiciones de altura, delgado, esbelto, pero que también guarda una estrecha relación con la cultura y costumbres de su propio pueblo. A pesar de los diversos orígenes de los docentes en la institución, todos ellos parecen compartir la identificación propia con la cultura andina e incaica y una valoración positiva de la figura del chasqui como referente de los futuros docentes de educación física. Ellos son parte de esta reproducción simbólica, como expresó uno de los docentes, “ellos son parte del chasqui”. Esta identificación simbólica parece ser casi impuesta a los alumnos de otras

partes del país, pues se espera que ellos puedan adecuarse a las formas y costumbres de los alumnos de la región de Puno. El enfoque intercultural que se pretende transversalizar logra así el entendimiento de las costumbres de los diversos orígenes de los estudiantes, pero estandarizando sus conductas a las esperadas por el IESP. Así, las diferencias culturales son reducidas a diferencias en el trato o la conducta, pero no como parte de la visión del mundo de los alumnos.

Así, el IESP propone mediante los discursos de los docentes una masculinidad que se puede caracterizar mediante la virilidad. Esta es entendida por los docentes como un estadio del desarrollo natural de los varones e involucra los aspectos recogidos a lo largo de la investigación. Por un lado, al afirmarse no solo como la potencia sexual y el ejercicio de la misma, sino como un conjunto de formas de interactuar y sentirse, configura un trato hacia las mujeres “delicado”. Esta delicadeza significa por un lado que las interacciones entre varones se normalizan como más violentas y toscas. Por otro lado, se desestima la capacidad de las mujeres de ostentar prácticas similares, lo que se articula con la noción de que las mujeres no tienen las mismas cualidades físicas e intelectuales. Así, los docentes consideran que las mujeres, si bien más organizadas y responsables, no tienen el liderazgo y el desenvolvimiento que muestran más frecuentemente los varones. Asimismo, a pesar de que existen estándares diferenciados entre varones y mujeres, la mayoría de docentes parece no darse cuenta de estas diferencias. Creemos que se trata de una naturalización del trato diferenciado que hace difícil de percibir los estándares diferenciados que claramente tienen. Los varones del IESP deben tener entonces un cuerpo viril, es decir un cuerpo resistente, fuerte y ágil. Pero además es el cuerpo de un varón que sigue figuras como las del chasqui como referente cultural. Este referente cultural que representa el sistema de género de la región de Puno, implica también muchos temas no corporales. Estos son el tabú alrededor de los temas de sexualidad, la invisibilización de diversidades de género y la desestimación de las mujeres como pares iguales, pero afirmando en el discurso que sí lo son.

En vista de lo encontrado, se puede considerar que son necesarias más investigaciones sobre este tema, que puedan dar cuenta no solo del currículo prescrito sino también de interacciones en el aula y la retroalimentación por parte de los alumnos. Esta es una investigación exploratoria que pretende abrir nuevos panoramas de investigación. En ese sentido, encontramos que existen varios momentos en el proceso de concreción curricular en los que se puede encontrar temas no explorados

que podrían darnos un mayor entendimiento de este proceso. En primer lugar, la forma en la que las direcciones regionales de educación gestionan y evalúan los documentos curriculares de los diversos IESP llama a la atención, pues al haber encontrado que estos documentos son en su mayoría un calco directo de las guías que propone el ministerio de educación, se puede suponer que existe una normalización de este tipo de procedimientos que se aprueban a nivel local y son reafirmados a nivel nacional. Así, las intenciones desde el organismo central del MINEDU se diluyen en los procesos burocráticos que implica la aprobación de Proyectos Curriculares Institucionales. Por otro lado, resulta necesaria la investigación de la perspectiva en el aula de los IESP. En lo que respecta a los trabajos de investigación consultados, se halló muy pocos estudios que realizan este tipo de aproximación metodológica y se realizaron ya hace más de 15 años. Las nuevas generaciones de docentes que se forman en institutos son generacionalmente diferentes, con más acceso a otras herramientas y enmarcados en un contexto donde las cuestiones de género son más fácilmente disputadas en el ojo público. En ese sentido, sería interesante encontrar resistencias al discurso oficial del IESP en los discursos de los estudiantes, especialmente de aquellos que pertenecen a diversidades de género.

En conclusión, esta investigación ha arrojado luz sobre las complejas interacciones entre los discursos sobre género, masculinidades y el cuerpo en el contexto del IESP. Hemos identificado cómo los docentes, influidos por sus propias experiencias y el sistema de género imperante, contribuyen a la construcción de nociones de masculinidad que, en ocasiones, perpetúan desigualdades de género y estigmatizan a ciertas comunidades. Si bien estos hallazgos resaltan la necesidad de un mayor diálogo y reflexión en torno a estas cuestiones en el ámbito educativo, también plantean la oportunidad de un cambio y crecimiento. Como sociedad, es esencial desafiar y transformar los discursos restrictivos que rodean al género y al cuerpo para fomentar una educación más inclusiva y equitativa.

Este estudio es un paso inicial en un camino más largo hacia la comprensión y la acción. Quedan muchas interrogantes sin respuesta y desafíos por abordar. Para futuras investigaciones, se sugiere una exploración más profunda de las percepciones de los estudiantes y la efectividad de los enfoques pedagógicos que promueven la diversidad y la igualdad de género en el IESP. Además, se deben considerar estrategias para la formación docente en la promoción de discursos más inclusivos. En última instancia, la transformación de los sistemas de género y las nociones sobre

el cuerpo requerirá un esfuerzo colectivo de la comunidad educativa, las instituciones y la sociedad en su conjunto.



Referencias bibliográficas

Aguilar Santur, J.E.. (2017). *Los Profesores contra Velasco: La oposición de los maestros al proyecto de reforma educativa presentado por el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas en 1972*. [Tesis de Licenciatura en Historia]. Repositorio institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/9864>

Alcázar, L., Balcázar, R. A., Puga, J., Paulini, J., Sime, L., y Murrugarra, E. (2001). *Oferta y demanda de formación docente en el Perú*. MECEP. Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana.

Alvarez-Calderon Gerbolini, A.. (2021). En búsqueda de la ciudadanía indígena: Puno, 1900-1930. Patronato de la cultura andina.

Ames, P., & Ucelli, F. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En GRADE (2008), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 131-175). GRADE.

Anderson, J. (2019). Sistemas de género: balance, perspectivas, desafíos. En F. Muñoz, C. Esparza & M. Jaime (Eds.), *Trayectorias de los estudios de género* (pp. 23-37). Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

Ayala, J. L. (2021). El Boletín Titikaka y la vanguardia literaria del siglo XX. En G. Nuñez Murillo, A. Sanchez Leon y M. M. Ramírez Jefferson (Eds.), *La construcción del intelectual: revistas ilustradas y de ideas en el Perú (Siglos XX-XXI)*. (pp. 15-26). Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento Académico de Comunicaciones: Centro de Estudios Literarios Antonio Cornejo Polar: Grupo Pakarina.

Barrig, M. (1981). Pitucas y marocas en la nueva narrativa peruana. *Hueso húmero*, 9(2), 73-89.

Bermejo Paredes, S., Maquera Maquera, Y. A., & Bermejo Gonzáles, L. Y. (2020). Processes of intercultural education and indigenous self-segregation in the Aymaras of Puno, Perú. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 22(34). <https://doi.org/10.19053/01227238.10101>

Bolis, G. B. (2007). El contexto actual de la educación. *Studium Veritatis*, 6(10-11), 67-104.

Bourdieu, P. (1996). La dominación masculina. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, (3), 1-95.

Bourdieu, P. (2000). Cuestiones de sociología. *Colección fundamentos* (No. 166). Ediciones ISTMO.

Callirgos, J. C. (2003). Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina. En Barragán Medero, F. (Coord.) *¿Todos los hombres son iguales?: identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 55-82). Paidós Ibérica.

Connell, R., & Pearse, R. (2018). *Género: desde una perspectiva global*. Universitat de València.

Connell, R. (2003). *Masculinidades*. UNAM.

Connell, R. (2014). Global tides: Market and gender dynamics on a world scale. *Social Currents*, 1(1), 5-12.

Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Polity.

Connell, R. W. (2016). Masculinity Politics on a World Scale. En Kime, B., Cayleff, S., Donnadey, A. y Lara, I (Eds.). *Women in Culture: An Intersectional Anthology for Gender and Women's Studies* (pp. 234-238). Blackwell.

Contreras, C. (1996). Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. (Documento de trabajo 80) En "Serie Historia, 16", Lima, IEP. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/852>

Cuenca, R. (2013). Cambio, continuidad y búsqueda de consenso, 1980-2011. Colección Pensamiento Educativo Peruano, (vol. 15). Derrama Magisterial.

Degregori, C. I. (2014). Del mito del Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional. En Franco, C., Degregori, C.I. & A. Cornejo-Polar, *Cambios culturales en el Perú*. (pp. 57-71). Ministerio de Cultura.

Devís, J., Fuentes Miguel, J., y Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto?: Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 73-90. <https://doi.org/10.35362/rie390805>

Díaz, H. (2015). Formación docente en el Perú: Realidades y tendencias. Fundación Santillana. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4158>

Evans, M. (2002). Real bodies: An introduction. En Evans, M. y Lee, E. (Eds), *Real bodies: A sociological introduction*, (pp. 1-13).

Ferrer, G. (2004). Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?. GRADE.

Fitzpatrick-Behrens, S. (2011). *Maryknoll Catholic Mission in Peru, 1943-1989: Transnational Faith and Transformations*. University of Notre Dame Press.

Fuller, N. (1996). En torno a la polaridad machismo-marianismo. *Hojas de Warmi*, 7, 11-18.

Fuller, N. (2001a). No uno sino muchos rostros. Identidad masculina en el Perú urbano. En Viveros M, Olavarría J, Fuller N. (Eds.), *Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina*. CES-Universidad Nacional.

Fuller, N. (2001b). *Masculinidades. Cambios y permanencias. Varones de Cuzco, Iquitos y Lima*. PUCP, Fondo Editorial.

Fuller, N. (2018). El cuerpo masculino como alegoría y como arena de disputa del orden social y de los géneros. En Fuller, N. (Ed.), *Difícil ser hombre. Nuevas masculinidades latinoamericanas* (pp.25-45).

Garay, A., Iñiguez, L., & Martínez, L. M. (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y procesos cognitivos*, (7), 105-130.

Giddens, A., & Sutton, P. W. (2015). *Conceptos esenciales de sociología*. Alianza editorial.

Goffman, E. (1978). *The presentation of self in everyday life* (Vol. 21). Harmondsworth.

Grotz, E., Plaza, M. V., Cerro, C. G. D., Galli, L. M. G., & Marino, L. D. (2020). La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes. *Ciência & Educação*, 26. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200035>

Howson, A. (2005). *Embodying gender*. Sage.

Jaime, M. (Ed.). (2024). *Masculinidades en el Perú. Subjetividades, culturas y agencias*. CISEPA PUCP.

Jimenez Sardon, D. y Pachas, J.. (2019). Puno en la primera mitad del siglo XX. Indigenismo, luchas sociales y la obra cultural de Carlos Rubina. Patronato de la cultura andina.

Kaufman, M. (1987). The Construction of Masculinity and the Triad of Men's Violence. En Kaufman, M. (Ed.), *Beyond patriarchy: Essays by men on pleasure, power, and change* (pp. 1-29). Oxford University Press.

Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. *Masculinidad/es. Poder y crisis*, 24, 49-63.

Le Breton, D. (2008). *La sociología del cuerpo*. 1ª y 2ª reimp. Nueva Visión.

Lleixà Arribas, T., Soler i Prat, S., & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 634-642.

McLauchlan de Arregui, P. (1994). La situación de las universidades peruanas. *Notas para el debate*, 12, 9-38.

Melo España, D. M., Ortega, C. C., & Quema Guerra, P. A. (2022). Artículo reflexivo sobre el currículo. *Boletín Informativo CEI*, 9(3), 15–17. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/3259>

Messerschmidt, J. W., y Messner, M. A. (2018). Hegemonic, nonhegemonic, and “new” masculinities. En Messerschmidt, J. W., Messner, M. A., Connel, R. y Yancey Martin, P., *Gender reckonings: New social theory and research* (pp. 35-56).

Ministerio de educación Pública. (1957). Inventario de la realidad educativa del Perú. (Tomo 3).

Ministerio de Educación (2010). Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios en Educación Física.

Ministerio de Educación (2020). Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Física.

Morgade, G. (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>

Neira, E., & Ruiz Bravo, P. (2002). Enfrentados al patrón: una aproximación al estudio de las masculinidades en el medio rural peruano. En Lopez Maguiña, S., Portocarrero, G. y Silva Santisteban, R. (Eds.), *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones* (pp. 211-232). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Oliart, P. (2011). Vida universitaria y masculinidades mestizas. En *Las políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú* (pp. 185-244). TAREA, IEP.

Oliart, P. (2013). *Educar en tiempos de cambio, 1968-1975*. Colección Pensamiento Educativo Peruano, (vol. 13). Derrama Magisterial.

Ormachea Choque, I. (2023). Dos hombres en pugna: masculinidades y diálogo en el conflicto socioambiental Conga, en Cajamarca Perú. En Jaime, M. (Ed.) *Masculinidades en el Perú. Subjetividades, culturas y agencias*. (pp. 157-210). CISEPA PUCP.

Ormachea Choque, I. (2018). *Masculinidades en los conflictos socioambientales: el caso conga*. [Tesis de Maestría en Género]. Repositorio institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13302>

Piedra de la Cuadra, J., Ramírez Macías, G., & Latorre Romero, Á. (2014). Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 60-66. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34472>

Rivero, J. (2013). *Inventarios educativos y prolegómenos de reforma, 1956-1968*. Colección Pensamiento Educativo Peruano, (vol. 12). Derrama Magisterial.

Rondan, L. (2015). ¿Construyendo una masculinidad «alternativa» desde la escuela peruana? Una aproximación a la socialización masculina del joven en un colegio limeño de orientación alternativa. *Debates en Sociología*, (41), 103-131. <https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.201502.005>

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política". *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145.

Ruiz Bravo, P. (2001). *Sub-versiones masculinas: imágenes de los varones en la narrativa joven*. Centro de la Mujer Peruana "Flora Tristán".

Ruiz Bravo, P. (2003). *Identidades femeninas, cultura y desarrollo: un estudio comparativo en el medio rural peruano*. Presses universitaires de Louvain.

Scheper-Hughes, N., & Lock, M. M. (1987). The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, (1)1, 6-41. <https://doi.org/10.1525/maq.1987.1.1.02a00020>

Scott, J. W. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico'. *Historical review*, 91, 1053-1075.

Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.

Seidler, V. J. (2013). *Unreasonable men: Masculinity and social theory*. Routledge.

Serra Payeras, P., Prat Grau, M., Nicolino, A., Soler Prat, S., & Silva, A. M. (2020). Género y currículum de formación del profesorado en Educación Física: un diálogo entre Brasil y España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 191-210. <https://doi.org/10.35362/rie8223637>

Serrano Rodríguez, R., Pérez, E., Bustamante Chan, M., & Carpio Camargo, A. (2019). Respeto e igualdad de género en la formación inicial docente. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 152-166. <https://doi.org/10.1590/198053146162>

Tamayo Herrera, J. (1982). *Historia social e indigenismo en el altiplano*. Lima, Ediciones Treintaitres.

UNESCO (2019). La formación docente en servicio en el Perú: proceso de diseño de políticas y generación de evidencias. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6808>

Vergaray Arévalo, L. (2023). Masculinidades migrantes en la minería ilegal de la zona de La Pampa, Madre de Dios, Perú: hombres que consumen cuerpos de mujeres. En Jaime, M. (Ed.) *Masculinidades en el Perú. Subjetividades, culturas y agencias*. (pp. 157-210). CISEPA PUCP.

Vich, C. (2000). *Indigenismo de vanguardia en el Perú. Un estudio sobre el Boletín Titikaka*. Lima, PUCP Fondo editorial.

Vidiella Pagès, J. (2007). El deporte y la actividad física como mediadores de modelos corporales: Género y sexualidad en el aprendizaje de las masculinidades. *Educación Física y Ciencia*, 9, 81-01. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11784>

Villa Palomino, J. C. (2013). *Diseñando el cuerpo: la estética corporal masculina en jóvenes de sectores altos de Lima*. [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4888>

Zapata, A. (2013). *Militarismo y maestros indigenistas, 1933-1956*. Colección Pensamiento Educativo Peruano (Vol. 11). Derrama Magisterial.

Zevallos Aguilar, U. J. (2002). Indigenismo y nación: Los retos a la representación de la subalternidad aymara y quechua en el Boletín Titikaka (1926-1930). Instituto Francés de Estudios Andinos. Fondo Editorial del Banco Central de Reserva del Perú.



Anexo

Currícula del IESP Educación Física Lampa

Tabla 4

Currícula del IESP Educación Física Lampa por ciclo

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V
Resolución de Problemas Matemáticos I	Comunicación Oral en la Educación Superior	Arte, Creatividad y Aprendizaje	Deliberación y Participación	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos
Historia, Sociedad y Diversidad	Resolución de Problemas Matemáticos II	Inglés para Principiantes I / Beginner English I (A)	Inglés para Principiantes II / Beginner English II (A)	Práctica e Investigación V
Desarrollo Personal I	Ciencia y Epistemologías	Práctica e Investigación III	Práctica e Investigación IV	Culturas Escolares y Cambio Educativo
Práctica e Investigación I	Práctica e Investigación II	Niñez, Adolescencias y Aprendizajes	Educación Sexual Integral	Didáctica de la Educación Física a través de los deportes individuales II
Educación y Sociedad en el siglo XXI	Niñez y Adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades	Didáctica General de la Educación Física	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes II	Psicología en la actividad física y el deporte
	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I	Corporeidad y Motricidad	Didáctica de la Educación Física a través de los deportes individuales I	Teoría y Práctica de los Juegos
		Anatomía y Fisiología del cuerpo humano I	Anatomía y Fisiología del cuerpo humano II	

Ciclo VI	Ciclo VII	Ciclo VIII	Ciclo IX	Ciclo X
Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico	Desarrollo Personal II	Práctica e Investigación VIII	Práctica e Investigación IX	Práctica e Investigación X
Práctica e Investigación VI	Práctica e Investigación VII	Gestión de Aprendizajes para la Atención a la Diversidad	Educación Física y Deporte para el desarrollo	Políticas y Gestión Territorial del Servicio Educativo
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes III	Convivencia Escolar y Orientación Educativa	Didáctica de la Educación Física a través de los deportes colectivos II		
Didáctica de la Educación Física a través de los deportes de combate	Didáctica de la Educación Física a través de los deportes colectivos I	Educación Física Inclusiva		
Nutrición y Calidad de Vida	Actividad Física Terapéutica y Primeros Auxilios			
Cultura Escolar: Recreación, Ocio y Tiempo Libre				

Fuente: Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Física. Elaboración propia.