



Revista de Estudios de Género. La ventana

ISSN: 1405-9436

ISSN: 2448-7724

revista_laventana@csh.udg.mx

Universidad de Guadalajara

México

Díaz Camarena, Armando Javier
CONSTRUIR CONCIENCIA DE GÉNERO SOBRE
HOMBRES Y MASCULINIDADES: UNA INTERVENCIÓN
Revista de Estudios de Género. La ventana, vol. VII, núm. 57, 2023, Enero-Junio, pp. 209-238
Universidad de Guadalajara
Guadalajara, México

DOI: <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7508>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88472773005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención

Building gender awareness and consciusness about men and masculinities: an intervention

Armando Javier Díaz Camarena¹

¹ Instituto Tecnológico de Monterrey, México. Correo electrónico: capitaxli@hotmail.com

Resumen

Este trabajo es el análisis de la construcción de conciencia de género mediante una intervención pedagógica sobre hombres y masculinidades desde la perspectiva de género en espacios educativos de Guadalajara. A partir de la recuperación de experiencia de un taller dirigido a cuatro grupos; se muestra la manera en que las y los participantes reflexionan y dialogan acerca de los significados, prácticas, identificaciones y relaciones de género de los hombres. A partir de aportaciones teóricas de la pedagogía crítica y los estudios de género de los hombres, se plantea la noción de “construir conciencia de género” como propuesta de categoría teórica y política para entender el proceso de reflexividad. A través de la reflexión y diálogo colectivo, las personas participantes en este proceso lograron identificar diversas prácticas de género problemáticas entre los hombres tales como violencias, comportamientos de riesgo y falta de corresponsabilidad en el hogar, la escuela, el trabajo, el ejercicio de la sexualidad y las relaciones afectivas.

DOI: <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7508>

REVISTA DE ESTUDIOS DE GÉNERO, LA VENTANA, NÚM. 57, ENERO/JUNIO 2023, PP. 209-238, ISSN 1405-9436/EISSN 2448-7724

Palabras clave: conciencia de género, hombres, masculinidades, pedagogía crítica

Abstract

This paper reports an analysis of the building of gender awareness through a pedagogical intervention on men and also masculinities from a gender-based perspective in educational spaces in Guadalajara, Mexico. The work is resultant from the recollection of experiences of a workshop performed with four different groups composed of men and women. The outcomes show the way in which all the participants reflect and dialogue about the meanings, practices, identifications and gender relations of men. Based on the theoretical contributions from constructivism in education and gender studies on men, it is advocated the notion of “building gender awareness” as a proposal of a theoretical and political category to understand the process of reflexivity. The people participating in this process, through reflection of the personal experience and collective dialogue, were able to identify various problematic gender practices among men such as violence, risk behaviors and lack of co-responsibility at home, school, work, as well as in the exercise of sexuality and affective relationships.

Keywords: gender awareness, men, masculinities, critical pedagogy

RECEPCIÓN: 13 DE SEPTIEMBRE DE 2021/ACEPTACIÓN: 22 DE FEBRERO DE 2022

Introducción

En este nuevo milenio, la sociedad y los espacios educativos han experimentado importantes avances en materia de igualdad de género gracias al cambio cultural y al creciente reconocimiento de derechos. Por un lado, ha habido un importante trabajo de transversalización de la perspectiva de género en políticas públicas que ha permitido la modificación en los contenidos de educación básica, aunque no se han transformado las prácticas educativas en los centros escolares debido a la falta de formación docente en cuestiones de género. Por otro lado, ha habido reformas jurídicas en materia de género y derechos humanos en el país, tales como la referencia a la discriminación por preferencia sexual en el artículo primero de la Constitución y en la ley contra la discriminación, la publicación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, las leyes sobre violencia intrafamiliar, la despenalización del aborto, el reconocimiento de derecho al matrimonio igualitario y cambio de identidad de género, además de la publicación de protocolos en materia de acoso escolar.

Estos avances fueron de la mano con transformaciones culturales: se observa una mayor difusión de la perspectiva de género y el feminismo, así como mayor visibilidad de comunidades de la diversidad sexual en centros educativos, incluido en secundarias y bachillerato. Esto se ha traducido en un creciente cuestionamiento a los roles de género tradicionales, mayor igualdad de género y un mayor empoderamiento de las mujeres, quienes se han manifestado

con más fuerza, han logrado acceder a más espacios de toma de decisiones. Sin embargo, la reflexión para transformar las formas en que los hombres se involucran en las relaciones de género no ha tenido un avance tan relevante.

Dado que el mayor porcentaje de generadores de violencia de género son hombres, estas transformaciones llevaron a atender la necesidad de fomentar conciencia de género respecto a los hombres y las masculinidades, es decir, que ellos mismos comenzaron a reconocer y cuestionar sus discursos y prácticas machistas, sus violencias, sus privilegios, así como de los efectos negativos de los estereotipos en su salud y bienestar. En este contexto, se realizó una intervención educativa con cuatro grupos educativos en la Zona Metropolitana de Guadalajara, misma que se utiliza como referencia en este documento para comenzar a incorporar la categoría analítica que se denomina *construcción de conciencia de género* sobre hombres y masculinidades, la cual podría ser una alternativa que complemente el proceso de empoderamiento de las mujeres.

En este trabajo se documenta el proceso pedagógico llamado construcción de conciencia de género y que se produjo a través de un taller basado en pedagogía crítica y perspectiva de género enfocada a hombres y masculinidades. El objetivo de esta investigación fue conocer la manera en que los procesos de reflexión y diálogo colectivo permiten a las personas y grupos replantear sus significados sobre ser hombre e identificar críticamente las prácticas de género de los hombres mediante las cuales reproducen las violencias y desigualdades de género a la vez que ponen en riesgo su

propio bienestar. Se partió de la pregunta: ¿de qué manera se construye una conciencia de género a través de actividades basadas en el diálogo colectivo desde la perspectiva de género? La información se obtuvo registrando observaciones en notas de campo después de cada una de las sesiones de taller. Este documento logra describir un proceso reflexivo en cuatro grupos concretos, se trata de un acercamiento cualitativo que permite comprender algunos procesos educativos sobre género.

Este trabajo es consistente con otros estudios de género de los hombres que se realizan en el campo de la educación, tales como el de Willis (2017), quien analiza los procesos de identificación de los hombres adolescentes que les llevan a prácticas desafiantes en la escuela y a reproducir su nivel socioeconómico. También con algunos hallazgos de Amuchástegui (2007) sobre la sexualidad de los hombres, y los planteamientos de De Keijzer (2006) respecto a los comportamientos de riesgo para la salud. Este documento también se conecta con las aportaciones que combinan los estudios de género de los hombres y de la pedagogía crítica bajo el concepto de *conciencia de género*, basados en las nociones de *concienciación* y *acción dialógica* de Freire en su obra *Pedagogía del Oprimido* (2000).

Entre ellos se encuentra el de Joampere y Morlá, (2019), quienes utilizan la noción de nuevas masculinidades alternativas, posición de conciencia que comparan con la masculinidad tradicional dominante y la masculinidad tradicional oprimida cuando analizan la vinculación de hombres en las acciones contra la violencia de

género y la construcción de narrativas transformadoras que modifican la dinámica escolar y facilitan el apoyo a víctimas.

Otro trabajo importante es el de Colaz Bravo y Jiménez-Cortez (2006), en el que se entiende la conciencia de género como una especie de lentes a través de los cuales el sujeto interpreta el mundo e interviene en él. Las autoras analizan formas de conciencia de género entre el profesorado y proponen una pedagogía crítica y de género que facilite 1) tomar conciencia, es decir, reconocer la realidad de género y 2) llegar a una conciencia crítica hacia la realidad y las prácticas educativas de género y un compromiso con la transformación social.

Otra aportación retomada es la de Ríos (2015), quien también retoma los planteamientos de la pedagogía crítica de Paulo Freire y Henry Giroux como una alternativa para que los hombres identificados con masculinidades alejadas de la hegemonía contribuyan al cambio social en los centros escolares a través de una educación para la concienciación política basada en creación de espacios comunitarios de diálogo que permitan la reflexión colectiva sobre las masculinidades. El autor clasifica tres tipos de acciones comunicativas en los sujetos educativos en función de su toma de conciencia: 1) reproducción de la masculinidad tradicional, 2) reconocimiento de nuevas masculinidades, 3) dotación de atractivo de nuevas masculinidades. Otro aporte relevante es la de Sanfélix Albelda (2011), quien analiza el discurso que elaboran los hombres respecto al cambio social, en un contexto que tiende a ser más

igualitario, con empoderamiento de las mujeres y en el que los papeles tradicionales de género se han visto cuestionados.

En este documento se presentarán los fundamentos teóricos sobre estudios de género de los hombres, las bases de pedagogía crítica que sustentan la intervención educativa, el contexto de realización, una descripción de los hallazgos y las reflexiones finales.

Los estudios de género de los hombres como herramienta teórica

Los estudios de género de los hombres se han desarrollado desde los años ochenta. Entre las aportaciones teóricas más relevantes que se retomarán de este campo de estudios está la noción de *dominación masculina* planteada por autores como Bourdieu (2007) y Godelier (1983), quienes aportan elementos para entender cómo los hombres tienen una posición privilegiada en estructuras de dominación que atraviesan la sociedad y la cultura. Por otra parte, se retoma de Connell (2000) la noción de masculinidades, en plural, así como el concepto de *orden de género*, que explica que la sociedad se organiza a partir del género por tres regímenes: a) división sexual del trabajo, b) relaciones de poder y c) una regulación diferenciada del deseo y las emociones para las mujeres y los hombres. Otras aportaciones que se utilizan son la de Seidler (1995), quien sostiene que la modernidad se ha construido como una forma de racionalidad asociada a lo masculino y produce a los hombres como

sujetos distantes de la emocionalidad. Por su parte, Kaufman (1989) ha señalado que ser hombre implica una experiencia contradictoria entre placer y dolor, dado que conlleva una constante lucha entre el privilegio y el reconocimiento, logros que tienen costos para los varones.

Guillermo Núñez (2017) señala que en México hay una producción sólida desde los años noventa que cuenta con estudios sobre machismo, salud en general, salud reproductiva y paternidades, desde el 2000 se han ido consolidando estudios en otros temas específicos como migración, sexualidad, violencias, entre otros. De esta producción académica se utiliza a la Organización Panamericana de la Salud (2019), la cual analiza los riesgos a la salud que derivan de la masculinidad tradicional; Ramírez (2004 y 2020) ha explorado la manera como se construye la violencia machista a través de identificaciones masculinas y analiza las emociones que viven los hombres ante desafíos que resultan del reacomodo de las relaciones de género y las demandas sociales de proveeduría; Salguero (2019), profundiza sobre los aprendizajes de género y las paternidades y Núñez (2013) analiza las experiencias y aprendizajes con que se construye el género en la vida los hombres.

Entre la creciente producción académica sobre el tema, se exploran nuevos ámbitos entre los que se puede destacar trabajos que abordan situaciones muy específicas de las masculinidades, tales como el de García Villanueva e Ito Sugiyama(2019), que propone la categoría de hombre joven para analizar una serie de vulnerabilidades que viven los varones de las nuevas generaciones; o el

trabajo de Mauricio Lists (2004), quien aplica el estudio de las masculinidades a la situación de las diversidades sexuales en las que existen realidades particulares y donde la masculinidad no es exclusiva de ser hombre. También se encuentra el trabajo de Schongut Grolimus (2012), que analiza situaciones de violencia; así como el de Guevara (2008), que retoma la categoría de orden de género.

En este trabajo se parte de la premisa de que los sujetos sociales son producto del discurso, y de que el género no es algo fijo sino una norma que se reproduce a través de actos y que a través de ellos mismos también se transforma (Butler, 2010). La categoría de “masculinidad” o “masculinidades” no será eje central debido a que es un concepto que no deja claro si se refiere a un atributo de los hombres y otros sujetos con identificaciones masculinas o si es una identidad o una práctica (Minello, 2002; Coltrane, 1998). El interés es abordar las relaciones de género de los hombres más que las identidades calificadas como “masculinas”, la reflexión que los actores de espacios educativos hacen acerca de los hombres como sujetos de género, el significado de “ser hombre”, así como la construcción de los mandatos y las prácticas de género de los hombres (Salguero, 2019).

Finalmente, a partir de estas referencias, se prescinde de la idea de masculinidad hegemónica de Connell (2000), que se refiere a las relaciones de subordinación entre distintos grupos de hombres. En este trabajo se partirá más bien del concepto de dominación masculina y se referirá al modelo dominante de masculinidad, que consiste en representaciones culturales ampliamente difundidas en las que

se exaltan ciertas maneras de ser hombre y que tienen un carácter normativo que mantiene el orden de género. Dicho modelo es base del orden de género patriarcal porque los varones pueden acceder a ciertos privilegios en la medida en que se ajustan a dichos referentes; de esta manera, pueden acceder a posiciones de mayor poder en sus relaciones con otros hombres y con las mujeres. Este modelo dominante de masculinidad produce desigualdades de género que hacen intersección con otras desigualdades derivadas de condiciones de clase, raza, etnia, edad, entre otras.

Este modelo dominante de masculinidad opera como referente de identificación para las prácticas de género que los hombres utilizan para afirmarse como varones y se basa en varios ejes: 1) la fuerza, la competitividad y el ejercicio del poder, 2) el rol de proveedor como obligación y fuente de reconocimiento, 3) la permisividad sexual que puede detonar en actos de violencia sexual, 4) la afirmación como hombre a través de comportamientos de riesgo, 5) el ejercicio de violencia contra otros hombres a través de riñas, 6) la afirmación identitaria a través de expresiones de misoginia, homofobia y acoso sexual, 7) la represión de emociones que reflejen debilidad, y 8) las relaciones afectivas basadas en la dominación sobre las mujeres.

Algunos fundamentos sobre intervención educativa

Para analizar las intervenciones educativas, se parte del concepto de construcción de conciencia de género, sostenido en la

pedagogía crítica, la perspectiva de género y la visión constructivista del aprendizaje. Siguiendo las ideas de Freire (2000), Colaz y Jiménez (2006) y Ríos (2015), se entiende la conciencia de género como la manera en que los sujetos educativos reconocen y comprenden la realidad en aspectos de género. Se pueden identificar en los sujetos educativos posiciones susceptibles de modificarse a través de la reflexión; entre las posiciones se encuentra la falta de conciencia de género donde se encuentran los hombres que no perciben o reconocen las violencias, desigualdades y estereotipos de género debido a la falta de reflexión; también pueden tomar posiciones legitimadoras en las que reproducen el orden de género a través de actos y discursos legitimadores que presentan como válidas las violencias, desigualdades y estereotipos.

A través del trabajo dialógico se puede construir la toma de conciencia, que implica darse cuenta de las desigualdades, violencias y estereotipos; en este nivel de conciencia los sujetos reconocen la realidad, pero no se involucran en acciones para transformarla. También se puede ir más lejos, la reflexión y diálogo colectivo puede construir conciencia crítica, que es aquella posición en la que los sujetos hacen un cuestionamiento explícito de la realidad de género y se comprometen con acciones para transformarla.

Pero la realidad no se ajusta al binarismo de tomar conciencia o vivir sin ella. Ante los cambios en las relaciones de género, los hombres experimentan pensamientos y emociones en las que se identifican con elementos de la masculinidad tradicional basada en el machismo, la violencia, la homofobia, la hipersexualidad y el

riesgo; y a la vez expresan masculinidades alternativas en las que salen del modelo dominante, y se interesan en construir relaciones de igualdad, inclusión, bienestar y no-violencia. El proceso educativo es un campo en el que los varones pueden reaccionar en oposición al cambio, pero al mismo tiempo sumarse a su transformación para construir mejores vidas para sí mismos y para las mujeres. La educación es un proceso que permite construir conciencia, pero el sujeto vive una relación dinámica con su entorno, por lo que no trasciende, lo que Guttman llama *conciencia contradictoria*.

Los hombres y mujeres ordinarios están profundamente conscientes de los estereotipos dominantes – y con frecuencia tradicionales; [...] comparten, por un lado, una conciencia, aceptada ampliamente y sin reservas, que heredaron del pasado [...], y por otro, una conciencia implícita que vincula a unos individuos con otros en la transformación práctica del mundo (Guttman, 2000, p. 38).

Por esta razón, se evitarán conceptos como “estar deconstruido” o “nuevas masculinidades”, pues se considera que los hombres son producto y soporte del patriarcado; de manera que nunca están exentos de sus efectos, ni han trascendido las violencias o prejuicios machistas, pues el cambio personal no está desligado de lo que pase entre los hombres como colectividad. De hecho, se propone la idea de construir conciencia de género no sólo como una categoría teórica sino también una noción que complementa el

empoderamiento femenino a través de una toma de conciencia que lleve a la corresponsabilidad política.

En este sentido, se parte de la premisa de que los hombres tienen la responsabilidad de hacerse cargo de combatir las violencias machistas, eso implica reconocer que son una expresión suya como colectivo y no solo de los sujetos individuales que son denunciados; esto implica trabajar el cambio desde el interior de los colectivos de hombres sin sentir que son mejores que quienes son acusados de violentos debido a acciones concretas, sino entender que se tiene la responsabilidad de responder como colectivo y transformar sus prácticas y discursos.

En coherencia con lo anterior, la intervención se desarrolló a través de pedagogías críticas (Freire, 2000; Giroux, 2008), que facilitan que las personas reflexionen de manera dialógica y cuestionen el machismo, violencias y privilegios masculinos. Este enfoque permite reconocer a los sujetos como agentes de cambio social que tienen la capacidad de transformarse a sí mismos y a su entorno a través de la acción colectiva (Giroux, 2008), como sujetos capaces de leer su realidad y escribir su propia historia (Freire, 2000). La intervención se sustenta sobre la premisa de que la toma de conciencia implica un proceso mediante el cual los sujetos se dan cuenta de los fenómenos sociales; el proceso pedagógico inicia con identificar qué son las desigualdades, estereotipos y violencias; continúa con reconocer y hacerse responsable de su machismo, violencias, privilegios y vulnerabilidades; y concluye con acciones que

implican hacerse responsable de sus prácticas para transformarlas e incidir en el cambio social de sus entornos (Díaz, 2008).

En qué consistió la intervención

En 2014 se realizó una intervención en comunidades identificadas con situaciones problemáticas generadas principalmente por hombres, tales como violencia en las parejas y familias, así como frecuente abandono a mujeres madres de familia².

² La intervención se realizó por solicitud del Instituto Municipal de las Mujeres de Guadalajara.

Se implementó un taller basado en pedagogía crítica y perspectiva de género enfocada a hombres y masculinidades. La intervención tuvo como objetivo promover la reflexión acerca de la manera en que las identificaciones de los hombres con el modelo dominante de masculinidad producen relaciones desiguales con las mujeres, violencia de género y riesgos para la salud y bienestar de ellos y sus parejas.

El taller se realizó en tres sesiones de cuatro horas, se abordaron los temas: 1) género, relaciones igualitarias y salud; 2) sexualidad y afectividad; y 3) violencia basada en género. Las intervenciones se realizaron en centros educativos de cuatro comunidades; el grupo uno se formó por alumnado de la Secundaria General 57, ubicada en la zona Oriente de Guadalajara; el grupo dos fue personal de la Dirección de Seguridad Ciudadana de Guadalajara; el grupo tres fue alumnado del Centro de Capacitación Técnica Industrial (CECATI) 161, en la colonia Lomas del Paraíso; y el grupo cuatro se formó con alumnado del Colegio de Bachilleres No. 11 de la

colonia Oblatos. Los grupos estuvieron integrados por hombres y mujeres; esto fue con la finalidad de trabajar en aspectos de interacción intergenérica, como la colaboración en el hogar, la vinculación afectiva, las relaciones sexuales y la violencia basada en género; la finalidad fue incidir no solo en la identidad de sujetos sino en las relaciones de género dentro las comunidades educativas.

Las intervenciones se dirigieron a comunidades educativas que garantizaran la asistencia de hombres y mujeres. Esto se debe a que inicialmente se convocó en comunidad, pero se formó un grupo de mujeres debido a que los varones no atendieron la convocatoria. Las asistentes estuvieron satisfechas con lo que reflexionaron en los talleres, pero la ausencia de hombres implicó algunos casos de conflicto debido a que ellas trataron de establecer diálogos derivados de las reflexiones y ellos tuvieron reacciones de desconfianza e incluso una participante fue amenazada por su pareja por el hecho de tener ideas “extrañas”. Esta experiencia mostró que la toma de conciencia unilateral por parte de las mujeres puede tensar sus relaciones y exponerlas a violencias, se concluyó que es necesario generar procesos educativos dialógicos y para ello es necesario trabajar en comunidades educativas que permitan que ambos géneros experimenten conjuntamente el proceso reflexivo.

Posteriormente se descubrió que para las mujeres era muy útil hacer ejercicios de reflexión acerca de cómo los hombres ven la vida y se involucran en ella. Por estas razones, el taller modelo no se centra en la reconstrucción de identidades masculinas y las

intervenciones no se dirigen exclusivamente a varones; se realizan en grupos de ambos géneros que conviven en comunidades educativas específicas. De esta manera, se pretende inquirir en las relaciones de género para incidir en factores individuales, interpersonales, comunitarios y sociales que influyen en las relaciones desiguales, la violencia basada en género y la falta de autocuidado de la salud masculina. Esta propuesta pretende trascender la paradoja de las políticas públicas que presentan a los varones como el problema de las desigualdades y la violencia de género, pero que no incluyen acciones dirigidas a ellos para que cambien sus significados y prácticas, ni a involucrarlos en el cambio social como parte de la solución.

La experiencia grupal como construcción de conciencia de género

En todos los grupos se inscribieron menos hombres que mujeres; en el grupo 2 (personal de seguridad ciudadana) y grupo 3 (CECATI 161), además, hubo algunas incompatibilidades con los horarios de trabajo de varones. En el grupo 3 (CECATI), hubo participación de varones adultos y jóvenes; el hecho de ser un grupo intergeneracional favoreció el cambio de actitudes.

Los grupos de hombres jóvenes se ausentaron con mayor frecuencia de las sesiones y presentaron más comportamientos de indisciplina. En el grupo 1 (secundaria) se distraían y se retiraban del espacio de trabajo. En el grupo 4 (Colegio de bachilleres), la

mayoría de los jóvenes estuvieron poco implicados, pero hubo un grupo pequeño de varones que se involucró más en la perspectiva de reflexionar las masculinidades. El caso de estos grupos lleva a evocar los hallazgos de Willis (2017), quien describe una serie de comportamientos de rebeldía y desafío a la autoridad que son expresiones de la afirmación como varones y a la vez son parte de un mecanismo cultural mediante el cuál los jóvenes de niveles socioeconómicos precarios tienden a retirarse de la escolarización y en el futuro se incorporan a trabajos menos calificados que reproducen su condición social.

La primera sesión del taller se tituló “Género, masculinidades y salud”, la cual permitió reflexionar los estereotipos y las desigualdades de género en la casa, la comunidad escolar y las instituciones, así como realizar consideraciones acerca de las prácticas de autocuidado o de riesgo que tienen las y los participantes de los talleres. Se identificaron varias situaciones de desigualdad de género en las comunidades; los cuatro grupos reportaron que hay poca participación de los varones en el hogar, especialmente entre jóvenes. Los varones adultos refieren que comparten ciertas actividades domésticas tales como preparar el desayuno, lavar trastes, llevar a las y los menores a la escuela, esto debido a que no tienen la capacidad de mantenerse como proveedores únicos en sus hogares; en cambio, por lo general los adolescentes no hacen trabajo doméstico ni son motivados a hacerlo. En este proceso de diálogo, las y los participantes tomaron conciencia acerca de la falta de corresponsabilidad de los varones, la cual cede entre adultos

debido a la necesidad de que las mujeres sean también proveedoras, pero los adolescentes no han entrado en esa negociación por el hecho de no ser proveedores.

En esta sesión también se construyó conciencia de género respecto a los privilegios masculinos, las relaciones de poder y el autocuidado. Los participantes reportaron que existe una jerarquía de género más o menos generalizada, compartieron que los hombres suelen tener un rango superior a las mujeres en las familias por el solo hecho de ser varones. En todos los grupos hubo varones que cuestionaron el machismo, pero entre más jóvenes eran menos reflexivos al respecto. En el ámbito de la salud, pocas personas, independientemente del género, reportaron cuidar su alimentación y hacer ejercicio; entre jóvenes, los hábitos de autocuidado tienen como objetivo mantener su imagen atractiva. Entre personas de veinte años o más, generalmente los hábitos de autocuidado se han adoptado por quienes tienen indicaciones médicas (debido a sobrepeso, diabetes, lesiones de columna, etc.) o han vivido enfermedades en personas cercanas.

Cuando se reflexionó sobre comportamientos de riesgo, fueron los varones quienes refirieron exponerse más, especialmente los que no tienen hijos. Se identificó que el consumo de alcohol y otras drogas, así como búsqueda de peligro, son parte de la identidad masculina en estas comunidades. Estos hallazgos son consistentes con los de De Keijzer (2006).

La segunda sesión del taller trató sobre sexualidad y relaciones afectivas. Se trabajó respecto a la manera en que los varones

construyen su identidad, se relacionan afectivamente con las mujeres, así como la forma en que establecen acuerdos de relación de pareja, incluyendo los temas de la exclusividad sexual y la ruptura de acuerdos. Al abordar los mitos sobre la sexualidad masculina, se discutió acerca de la manera en que los varones se resisten más a los compromisos y se permiten más libertades en la relación de pareja; reflexionaron sobre la manera en que tienden a evitar involucrarse afectivamente.

Durante la revisión de mitos sobre sexualidad masculina, se identificaron discursos que contribuyen a reproducir las relaciones de violencia sexual, los mitos más asumidos fueron “que la sexualidad masculina no se puede controlar”, “que excitarse sin eyacular provoca dolor y aumenta riesgos de padecer cáncer”, “que las mujeres provocan ser atacadas sexualmente”, “que la vasectomía produce problemas de deseo y desempeño sexual” y otros sobre la importancia de la “potencia sexual”. Detrás de ellos se observa que los varones tienen preocupación sobre la respuesta sexual masculina y sobre problemas como la disfunción eréctil y la eyaculación precoz. Esta centralidad de la “potencia sexual” refleja un ejercicio de la sexualidad como escenario de ejercicio del poder. Asimismo, se observó que está naturalizada la violencia sexual, especialmente el acoso, pues los varones no se cuestionaban el hecho de que permanentemente algunos imponen expresiones de deseo sexual a las mujeres: palabras, miradas o tocamientos.

El ejercicio de la sexualidad se revela como un área éticamente problemática, como señala Amuchástegui (2007). En la sesión se

dialogó que las normas de género fomentan relaciones sexuales basadas en dominación masculina y favorecen comportamientos de riesgo y distintas formas de violencia sexual como el abuso de menores, la violación y la trata. En los ejercicios sobre ética en las relaciones amorosas se comentó que los hombres tienen un patrón de vinculación y compromiso muy distinto a las mujeres: suelen romper acuerdos de exclusividad y ocultar a sus parejas cuando tienen las relaciones sexuales o afectivas con personas diferentes, y la mayoría reconoce que en caso de terminar la relación, no se lo dirían a su pareja hasta que resuelvan su situación económica y encuentran otra pareja; esto da cuenta de un doble discurso, pues por un lado se permiten la libertad sexual, pero por el otro niegan ejercerla para evitar las rupturas.

En el ejercicio sobre compromisos, derechos y libertades en el noviazgo, los varones expresaron demandas de mantener “su individualidad”, proyectos personales y libertad en la relación; expresaron que se sentían invadidos y opinan que las novias demandan más atención y compañía de lo que consideran saludable. Estas reflexiones muestran que la desigualdad entre los géneros no solo se vive en el plano del poder, las libertades y el acceso a oportunidades y beneficios; sino que los estereotipos y roles tradicionales también fomentan desigualdad en la implicación y compromiso afectivo en perjuicio de las mujeres.

La tercera sesión fue sobre violencia basada en género, para comprender este concepto, se retoma y amplía la definición de *violencia contra las mujeres*: “cualquier acción u omisión basada en su

género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte, tanto en el ámbito privado como en el público” (Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida Libre de Violencia, 2007/2009). La violencia basada en género es aquella que se sostiene o motiva por las desigualdades y estereotipos de género, donde los agresores (principalmente varones) aprovechan la ventaja que les da su género y su posición de poder o se consideran con el derecho de atacar a quienes se salen de los roles genéricos que considera legítimos para la sociedad. Este tipo de violencia es dirigida principalmente contra las mujeres; pero también hacia las personas travestis, transgénero o transexuales; las lesbianas, homosexuales y personas bisexuales; así como contra los niños y hombres que no se ajustan a los modelos de masculinidad tradicional. En la sesión se revisaron noticias sobre abuso sexual infantil y se expusieron contenidos acerca de las causas, consecuencias y características del abuso sexual, así como de las medidas preventivas. Se hizo un ejercicio de valoración del nivel de gravedad de las distintas formas de violencia intrafamiliar, donde los participantes debatían si se requería de a) diálogo, b) apoyo familiar y social o c) denuncia y protección por parte del Estado. Se trabajó sobre los mitos y realidades acerca de la violencia sexual e intrafamiliar. Se revisaron los principales conceptos sobre violencia basada en género y se realizó un ejercicio de sensibilización sobre los crímenes por odio hacia personas homosexuales y transgénero.

Se inició con el tema de violencia y discriminación contra comunidades de la diversidad sexual y de género, en los grupos hubo

reflexiones importantes y expresaron indignación por la violencia y los crímenes por odio, se aclararon algunas dudas, sin embargo, el tema siguió siendo motivo de broma para los varones y sería necesario tratar el tema con mayor profundidad. Esto refleja la manera en que las identificaciones masculinas se sustentan en la homofobia. El tema de mayor interés para los adultos fue el de abuso sexual infantil, parece el que muestra mayor preocupación quizás por cierto consenso de considerar la infancia como sujetos prioritarios de protección dado que la desigualdad es evidente al no ser solamente de género.

En el tema de violencia intrafamiliar, se trabajó en la identificación de mitos y la revisión de actitudes. Durante el ejercicio que consistía en clasificar las agresiones en la pareja según su gravedad, las y los participantes tuvieron reflexiones interesantes y se retroalimentaron. El trabajo con las tarjetas para verificar niveles de gravedad de la violencia ayudó a dimensionar el problema; sin embargo, se observó una tendencia a minimizar los problemas de violencia, es decir, creían que con el diálogo se podían resolver algunas situaciones que requieren denuncia o apoyo profesional, tales como el forzar a la pareja a tener relaciones sexuales, los celos excesivos, el no dar el dinero para el gasto familiar, entre otras. Estas actitudes dan cuenta de un fenómeno de naturalización de la violencia de género en estas comunidades.

Se encontró una diferencia generacional en las prácticas de los participantes varones. Todos los grupos reportaron prácticas de desigualdad y violencia basada en género como parte de la cultura

juvenil, por ejemplo: la homofobia, el acoso a las mujeres, la resistencia al compromiso en el noviazgo y el ejercicio unilateral de la libertad sexual. Este sector se resistió más a cuestionar la masculinidad tradicional, al parecer porque representa ventajas prácticas como el desentenderse del trabajo doméstico. Algunos de estos jóvenes establecieron una especie de alianza de resistencia contra el cambio de actitudes, pues durante las sesiones se reforzaban mutuamente algunos valores machistas. En el grupo 2, integrado por personal de seguridad ciudadana, los varones adultos mostraron mayor interés por la construcción de nuevos acuerdos de género con ellos mismos y con las mujeres; al parecer la experiencia de vida en pareja y la paternidad fueron factores que favorecieron la reflexión, pues hubo mayor conciencia de la manera en que el modelo dominante de masculinidad afecta las relaciones personales y la calidad de vida. El tipo de participación de mujeres y hombres en estos temas lleva a reflexionar el hecho de que han asumido el orden de género, y los jóvenes tienden a establecer identificaciones con la rebeldía, especialmente en el aula. Pero esas identificaciones parecen irse rompiendo en el transcurso de la vida justamente a partir de la construcción de relaciones de pareja y familia, donde los varones van asumiendo un rol más flexible.

Reflexiones finales

La secuencia de temas, los contenidos y los ejercicios se fueron ajustando en función de las necesidades y las lecciones aprendidas con

la intervención en cada grupo, de manera que se ha construido un modelo de intervención aplicable a comunidades distintas, especialmente espacios educativos con población de ambos géneros.

El modelo de intervención psicoeducativa basado en la perspectiva de género, la sensibilización y la educación participativa permite construir toma de conciencia de género al involucrar a las y los participantes en reflexiones y diálogos que llevan al cambio de actitudes y prácticas. Sin embargo, se requiere de intervenciones que tengan efectos no solo personales sino comunitarios; para ello es necesario trabajar simultáneamente tanto con mujeres como con hombres, de otra manera se genera cambio sólo en una parte de la población, se pierde la posibilidad de transformar las relaciones sociales de género e incluso se expone a algunas mujeres a vivir violencia por parte de su pareja.

No se documentó si las personas participantes modificaron sus prácticas y discursos después de la intervención. Una limitación de la intervención fue que no se planificaron intervenciones de seguimiento, las cuales podrían enfocarse en pasar de la toma de conciencia a una conciencia crítica, en la que los sujetos educativos se involucren en acciones para la transformación de su realidad.

En espacios comunitarios no formales, los hombres tienden a no involucrarse en este tipo de actividades educativas. Esto se debe, entre otras cosas, a que los talleres educativos no representan una actividad económicamente productiva y su horario interfiere con su vida laboral, de manera que a los varones no les representan beneficios para la identidad y papel social que asumen. Para poder

llegar a los hombres y mujeres que están involucrados en la vida laboral se necesitaría implementar este tipo de talleres en espacios de trabajo, además de continuar implementando intervenciones en espacios educativos.

Las comunidades educativas mixtas representan espacios estratégicos para trabajar con mujeres y hombres respecto a la construcción de conciencia de género sobre hombres y masculinidades. Esos espacios permiten que los varones se involucren con mayor frecuencia y que el cambio de actitudes y prácticas trascienda de lo personal a las relaciones interpersonales en comunidad y a la cultura institucional; aspecto que se ha desatendido en la transversalización de la perspectiva de género. Para tener un efecto más amplio, se recomienda implementar estos talleres con personal académico y administrativo de las escuelas, así como con padres y madres de familia, además de complementar con campañas que lleguen a la comunidad barrial donde las y los educandos desarrollan su vida cotidiana.

Se observa que muchos varones se resisten a reflexionar sobre género porque es más cómodo mantener los privilegios en el orden tradicional de género. Es decir, les implicaría renunciar a ventajas, beneficios y libertades al construir relaciones basadas en igualdad de oportunidades, relaciones igualitarias en el hogar, reciprocidad afectiva, cumplimiento de acuerdos en la vida sexual y de pareja, así como el cuestionamiento de actitudes y prácticas relacionadas con la violencia sexual y económica.

La experiencia de intervención permite afirmar que no hay una “crisis de masculinidad”, lo que existe es una resistencia al cambio del orden de género, pues, a pesar de reflexionar sobre las desigualdades, los estereotipos y la violencia, muchos hombres preferirían que las sociedad no cambie para poder mantenerse al margen del trabajo doméstico, seguir teniendo más libertad sexual y menos compromiso afectivo que las mujeres, así como seguir teniendo un mayor rango en el hogar, la escuela y el trabajo por el hecho de ser varones.

El modelo de intervención puede ser aplicado a grupos de distintas edades y se recomienda su aplicación en distintas comunidades. Asimismo, es conveniente hacer nuevas intervenciones con otros grupos de estas comunidades educativas, esto con el fin de lograr un efecto más comunitario que grupal.

La intervención que se documenta representa apenas una primera mirada a los procesos de reflexión, diálogo y toma de conciencia de género sobre hombres y masculinidades. Abre un área de conocimiento que se podrá ir construyendo mediante la realización, documentación y análisis de nuevas intervenciones que incluyan contenidos más amplios y estén dirigidas a otros grupos y comunidades educativas.

Finalmente, se recomienda tener nuevas intervenciones con los grupos abordados para profundizar en temas como diversidad sexual, salud sexual y reproductiva con perspectiva de género, nuevos acuerdos de género en la vinculación amorosa y el ejercicio de la sexualidad, redes de apoyo para atender violencia basada en género, y resolución no violenta de conflictos.

Bibliografía

- AMUCHÁSTEGUI, A. (2007). Ética, deseo y masculinidad: la difícil relación entre lo sexual y lo reproductivo. En A. Amuchástegui e I. Szasz (Coords.), *Sucede que me canso de ser hombre* (pp. 121-140). El colegio de México.
- BOURDIEU, P. (2007). *La dominación masculina*. Anagrama.
- BUTLER, J. (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- COLAZ BRAVO, P. Y JIMÉNEZ- CORTEZ, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en centros escolares. *Revista de educación*, (340), 415-444. https://www.researchgate.net/publication/28158210_Tipos_de_conciencia_de_genero_del_profesorado_en_los_contextos_escolares
- COLTRANE, S. Y SILVA, M. (1998). La teorización de las masculinidades en la ciencia social contemporánea. *Revista de Estudios de Género, La ventana*, 1 (7), 7-48. revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/333
- CONNELL, R. W. (2000) *Masculinidades*. PUEG-UNAM.
- DE KEIJZER, B. (2006). Hasta donde el Cuerpo Aguante: Género, Cuerpo y Salud Masculina. *Revista la Manzana*, 1 (1).
- DÍAZ, A. (2008). *Hombres, conciencia y encuentros*. Centro de la Diversidad y los Derechos Sexuales.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- GARCÍA VILLANUEVA, J. E ITO SUGIYAMA, M. E. R. (2009). Hombre joven: propuestas de una categoría para la investigación social. *Revista de*

- Estudios de Género, La ventana*, 3(29), 67-108. <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/989>
- GIROUX, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- GODELIER, M. (1983). *La producción de los grandes hombres. Poder y dominación entre los baruya de Nueva Guinea*. Akal.
- GUEVARA RUISEÑOR, E. S. (2008). La masculinidad desde una perspectiva sociológica, una dimensión del orden de género. *Sociológica*, 23(66), 71-92. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/186>
- GUTMANN, M. (2000). *Ser hombre de verdad en la Ciudad de México: ni macho ni mandilón*. El Colegio de México.
- JOAMPERE, M. Y MORLÁ, T. (2019). Nuevas masculinidades alternativas: la lucha con y por el feminismo en contexto universitario. *Masculinities and social change*, 8(1), 44-65. <https://doi.org/10.17583/mcs.2019.3936>
- KAUFMAN, M. (1989). Las experiencias contradictorias de poder entre los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es, poder y crisis* (pp. 63-80). FLACSO.
- LEY GENERAL DE ACCESO DE LAS MUJERES A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA. Diario Oficial de la Federación. Artículo 5. (2007, reformada 2009).
- LIST REYES, M. (2004). Masculinidades diversas. *Revista de Estudios de Género, La ventana*, 2(20), 101-117. <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/705>
- MINELLO MARTINI, N. (2002). La masculinidad/es: un concepto en construcción. *Nueva Antropología*, 18(6), 11-30.
- NÚÑEZ, G. (2013). *Hombres sonorenses, un estudio de género de tres generaciones*. Pearson.

- NUÑEZ, G. (2017). *Abriendo brecha, 25 años de estudios de género de los hombres en México*. CIAD, Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. (2019). *Masculinidades y salud en la región de las Américas*. Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud.
- RAMÍREZ RODRÍGUEZ, J. C. (2014). De acomplexado a arrollador. Semiótica de la masculinidad. *Desacatos, revista de Antropología Social*, (16), 33-51. <https://doi.org/10.29340/16.1070>
- RAMÍREZ RODRÍGUEZ, J. C. (2020). Hombres y masculinidades: emociones y significado del trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad*, (36), 39-54. <https://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/8>
- RÍOS, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible capital*, 11(3), 485-507. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.654>
- SALGUERO, A. (2019). Aprendizaje de género, masculinidad y paternidad en hombres de la Ciudad de México. *Género y Salud en cifras*, 17(2). Secretaría de salud, Centro Nacional de equidad de Género y Salud reproductiva.
- SANFÉLIX ALBELDA, J. (2011). Las nuevas masculinidades. Los hombres frente al cambio en las mujeres. *Social*, (7), 220-247. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3806207>
- SEIDLER, V. (1995). Los hombres heterosexuales y su vida emocional. *Debate Feminista*, 11, 78-111. https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/1829

- SCHONGUT GROLLMUS, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2(2), 27-65. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/119>
- WILLIS, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar*. Akal.