



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL

**“LAS MASCULINIDADES EN CONSTRUCCIÓN: UNA PROPUESTA
PARA COMPRENDER EL VÍNCULO ENTRE MASCULINIDAD Y
VIOLENCIA EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE IZTACALCO”**

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN TRABAJO SOCIAL

PRESENTA:

ERIC MERINO ESPINOSA

TUTORA PRINCIPAL:

Dra. Berenice Pérez Ramírez Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

Dra. Julia del Carmen Chávez Carapia Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM

Mtra. Patricia Piñones Vázquez Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM

Dra. María Elena Figueroa Díaz Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM

Mtro. Roberto García Salgado Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM

Ciudad Universitaria, junio de 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1	
TRABAJO SOCIAL COMPRENDIENDO MASCULINIDADES	
1.1 Acercamiento al trabajo social.....	16
1.2 La intervención: un concepto a comprender.....	25
1.3 El trabajo social en el marco de la masculinidad.....	32
Conclusiones.....	41
CAPÍTULO 2	
EL GÉNERO Y LAS MASCULINIDADES	
2.1 Contribuciones del género para analizar las masculinidades.....	46
2.2 Conceptualizando la masculinidad.....	59
2.3 La construcción de las masculinidades.....	72
2.4 La subjetividad masculina y sus prácticas.....	82
Conclusiones.....	92
CAPÍTULO 3	
LA VIOLENCIA COMO ELEMENTO CONFIGURADOR DE MASCULINIDADES	
3.1 Violencia, masculinidad y las aulas escolares.....	100
3.2 La violencia masculina en la familia.....	112
3.3 Los permisos sociales de la masculinidad.....	120
3.4 Peleas y juegos como fenómenos sociales de reafirmación masculina.....	127
Conclusiones.....	132

CAPÍTULO 4

LA IMAGEN MASCULINA DESDE UNA PERSPECTIVA JUVENIL

4.1 Jóvenes construyendo la imagen de su masculinidad.....	136
4.2 El papel de las emociones en la imagen masculina.....	148
4.3 Imagen y aspectos no visibles de la violencia masculina.....	155
Conclusiones.....	165

CAPÍTULO 5

CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

Consideraciones finales y recomendaciones.....	168
--	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
---	-----

ANEXOS	187
---------------------	-----

AGRADECIMIENTOS

El primer agradecimiento es para la Universidad Nacional Autónoma de México y su programa de Becas por darme la oportunidad de concretar esta meta.

Un agradecimiento cordial al Mtro. Francisco Calzada Lemus por el apoyo recibido a lo largo de mi estancia en el Programa de Maestría en Trabajo Social.

Un enorme agradecimiento a la Dra. Berenice Pérez Ramírez por su profesionalismo, dedicación y compromiso para apoyar el término de esta tesis, pero sobre todo a la paciencia que tuvo para mi persona. Mil gracias.

Para la Dra. Julia del Carmen Chávez Carapia por su apoyo y sus consejos que se retomaron para realizar esta tesis. Gracias por creer en mí.

Un agradecimiento especial a todas aquellas personas que hicieron de mi estancia en este posgrado una gran aventura: Contador Ramón, Mtra. Guadalupe Cañongo, Mtra. Virginia Ramírez, Anayeli, Daniela, Lic. Fernanda Ramírez, Rebeca Curiel, Mtra. Alejandra Moreno, Samantha Vega, Mtra. Sonia E. Villanueva, Itzel, Gilberto, Fátima, Anita, Eva, Maestra Conny, Dra. Margarita Quezada Ortega, Raúl Ramírez, Lourdes Calzada, Alberto Benhumea, Alexandro Romero, entre muchísimas otras y otros

Para la Lic. Celeste Lucero Romero por el apoyo incondicional, amable y agradable en todo momento. Gracias por todos los favores recibidos, pero principalmente por la amistad que siempre me ofreciste.

Para la Maestra C. Michel Cortés Cárdenas por la gran amistad, el apoyo incondicional, la lealtad y las enseñanzas que sin dar cuenta me ha dejado el estar a su lado. Siempre estaré infinitamente agradecido por todos esos días de esfuerzo, resbalones, levantones, días lluviosos y días soleados. Gracias de verdad por tu amistad y por abrirme las puertas de tu alma.

Para el Sr. Alberto Melgarejo por el apoyo recibido en la parte final de esta tesis.

A la Lic. Claudia Paulina Uribe Chávez por el apoyo a este proyecto desde un principio y hasta el final. Por supuesto, sin olvidar a Manolo Uribe por haber tocado mi corazón.

A la Sra. Lilia Chávez por todo el apoyo y por creer siempre en mí y gracias infinitas por abrirme las puertas de su hogar de manera incondicional.

Eternamente agradecido con la familia Espinosa por siempre creer en los sueños y los logros de este hombre que los quiere con todo su corazón. Gracias Alma, Saúl, Giovani, Griselda, Yolanda y Amanda. Muy en especial para mis hermanos Víctor y Joel. A la Sra. Norma Espinosa por ser mi madre y un gran apoyo en todos mis proyectos, mis metas y mis sueños.

Pero sobre todo, un eterno recuerdo a mi abuelo Moisés Espinosa (†). Donde quiera que estés, quiero que sepas que gran parte de todo esto está dedicado a tu memoria. Porque estoy completamente seguro que donde estás, es un buen lugar para estar.

Y finalmente, agradezco a Eric Merino Espinosa por no rendirse y concluir este objetivo trazado desde hace tiempo. Se agradece el haber llegado hasta ésta instancia. Y porque como diría mi hermano Víctor: Los errores no detienen sueños.

Introducción

Antecedentes

Abordar un tema de hombres por medio de un trabajo de tesis representa para mí una inquietud desde mi paso por los estudios de secundaria. Crecí en la delegación Iztacalco, Ciudad de México, mis vivencias se conformaron en las colonias Ramos Millán, Campamento 2 de octubre, Zapata Vela y Picos Iztacalco. Espacios sociales donde me fue muy fácil presenciar cualquier cantidad de actos violentos: asaltos, riñas callejeras, conflictos vecinales que concluían en agresiones físicas, asesinatos, etc. Fue fácil darme cuenta que en su mayoría quienes estaban implicados en los sucesos eran especialmente hombres, y por aquellos años algunas de mis preguntas se generaban en términos de: ¿esa forma de actuar de los hombres es natural? ¿Se aprende en casa? Y si se aprende ¿Cómo es que se aprende?

Mi inquietud mayor se dio cuando cursaba la escuela secundaria ubicada en la colonia Campamento 2 de octubre, en tal escuela era muy común observar peleas a golpes dentro y fuera de la misma. Presencí a lo largo de tres años una gran cantidad de agresiones entre varones. Todas ellas estaban implicadas con una idea muy particular de pelear para mostrar una imagen particular de hombre. Ese hombre que enfrenta a sus adversarios y sale avante, de ese hombre que no tiene miedo, de ese hombre que no desiste, de ese hombre valiente, de ese

hombre que no llora. Y era justamente esta idea de hombría la que comenzaba a llamar mi atención.

El primer acercamiento al concepto de masculinidad ocurrió el 1 de marzo del año 2013 cuando acudí a un coloquio en la Escuela Nacional de Trabajo Social denominado “La cotidianidad de la violencia”. Allí conocí ese concepto que tenía mucho que ver con la manera en que los hombres son educados en la sociedad. Sobre todo que la sociedad revela una estructura en relación a una imagen masculina que se sigue promoviendo hasta nuestros días. Ya posteriormente tuve la oportunidad de adentrarme al tema de género, el cual fue el eje fundamental para esta tesis.

De manera que algunas de las preguntas ejes que guiaron este trabajo de tesis fueron: ¿Qué es eso que un hombre hace para llegar a ser ese hombre que dice ser? ¿Cuáles son los discursos que conforman a un hombre en los diferentes ámbitos donde se desenvuelve? ¿Qué se dice en relación a lo que un hombre es y debe ser? ¿Cuáles son los requerimientos sociales que un hombre debe cumplir? ¿Qué pasa con los jóvenes de Iztacalco que construyen su ser masculino en un entorno de violencia? ¿La violencia está asociada a la masculinidad? ¿Qué pasa con esos hombres que se salen del patrón tradicional?

Fue interesante ver cómo las autoridades escolares imprimen poco esfuerzo para tratar este tipo de problemáticas que se suscitaban dentro y fuera de los planteles. En la experiencia personal era posible presenciar una vez que se daba el enfrentamiento a golpes entre dos o más jóvenes, las autoridades simplemente

cerraban las puertas del plantel escolar y se desentendían, pero si la situación ocurría dentro de la escuela los directivos llevaban a cabo la simple expulsión de los implicados; no se detenían a pensar en otra forma de resolución. Las autoridades de la misma delegación tampoco ponían atención al fenómeno. No era un problema que se encontraba en la agenda de prioridades para los jefes delegacionales; en este caso de Iztacalco. El último dato obtenido por medio del Instituto de las Mujeres de la Ciudad de México (INMUJERES CDMX) fue en 2015 donde se muestra que Iztacalco identifica 19 colonias como las más peligrosas por sus índices de violencia de género, violencia en los ámbitos familiar, laboral y comunitario. Colonias como Zapata Vela, Infonavit, Campamento 2 de Octubre, Picos Iztacalco y Ramos Millán, son consideradas como espacios de especial atención por sus casos de violencia por parte de los varones¹. Quizá la primera crítica que expreso es el hecho de que las autoridades delegacionales siguen estando más interesadas en atender el problema cuando ya está, en lugar de generar un trabajo que aporte a la prevención de la violencia masculina.

Para esta tesis la atención principal se centró en aquellos procesos relativamente recientes en los cuales los varones han sido incorporados a la investigación social como sujetos de análisis. Mi inquietud va en dirección de identificar cómo se van construyendo las masculinidades de un grupo de jóvenes de la escuela secundaria 13 “Francisco Nicodemo”, la cual se encuentra ubicada

¹ Delgado, D. (7 de junio de 2015) *En Iztacalco, 19 colonias peligrosas para mujeres*. El Universal. Recuperado de <http://archivo.eluniversal.com.mx/ciudad-metropoli/2015/impreso/en-iztacalco-19-colonias-peligrosaspara-mujeres-132512.html>

en los linderos de la colonia Picos Iztacalco. Al centrar mi interés en la violencia masculina como problema social, procuro enfrentar la problemática de una manera diferente, esto es, considerar acciones orientadas a acompañar al hombre generador de la violencia antes que llegue a su vida adulta. En este sentido, me parece que de otra manera, la sociedad estaría ignorando la raíz del fenómeno. Bajo esta perspectiva, un trabajo con hombres puede sentar las bases para contribuir sustancialmente a reducir la violencia hacia sectores como el femenino, la niñez y hacia los mismos hombres. De manera que incluir a los hombres implica pensar a la violencia masculina como objeto posible de investigación, y a los hombres que ejercen violencia como sujetos de análisis e intervención.

Existe entonces, un factor social de la identidad masculina relevante, es decir, entre los jóvenes se presenta una gran presión entre ellos mismos para llevar a cabo determinadas acciones, que de ponerse en práctica, la recompensa será la aceptación dentro del mismo grupo (Montesino, 2000: 22). El sujeto se reafirma a sí mismo dentro del grupo, su masculinidad y su hombría.

Hoy en día, los estudios en mayor grado se han orientado a la equidad de género, muchos de ellos se inclinan sobre ciertos aspectos que en la mujer sería su salud reproductiva y sobre ciertas violencias. Y aunque en crecimiento, existen menos estudios que derivan de la connotación histórica de los hombres y del modelo patriarcal, evidentemente generador de inequidades que afectan a los grupos vulnerables. Indudablemente, los hombres y las mujeres han padecido y corrido los riesgos de este proceso. A ellos se les exige cumplir con los roles y estereotipos, en su mayoría inalcanzables, que en muchos casos les lleva a

experimentar sentimientos de frustración por no poder acceder al ideal masculino demandado por la cultura patriarcal.

Hoy en día podemos identificar trabajos que giran en torno a la construcción de la identidad masculina: Montesinos (2005), Burin y Meler (2009), Girard (2001), Connell (2003), Carabí y Segarra (2000), Euba (2010), entre otros. La mayoría de estos trabajos referentes al tema de la masculinidad concuerdan en que el proceso que llevan los varones para considerarse “hombres” es más diverso y complejo de lo que se cree, aunque en efecto se encuentre marcado por una serie de mandatos culturales y estructurales que señalan el “deber ser” de los hombres. En este sentido, la complejidad es un factor importante a considerar en los estudios sobre masculinidad; si bien se refiere a un proceso de construcción social donde intervienen diferentes factores, existen también elementos personales y contextuales que se incluyen en las particularidades de la situación de cada hombre, dada su naturaleza en constante construcción (Salguero, 2008: 15).

El trabajo social es una profesión que se orienta, entre otras cosas, a la defensa de los derechos humanos y la búsqueda de equidad, de manera que es necesario que se abran los espacios para el trabajador social con y para la población masculina, como una forma de complementar los esfuerzos realizados hasta ahora con los sectores femeninos. Mi interés se sostiene en mostrar que aun existe una problemática en la que es necesario seguir sumando esfuerzos e incidir en ella.

Con el trabajo plasmado en esta tesis, se realizar un aporte al análisis y a la comprensión del tema de la masculinidad y la violencia en el ámbito de los jóvenes desde un contexto escolar, y particularmente en el marco de la construcción de su masculinidad.

Proceso de la investigación

Quiero señalar que el objetivo de esta investigación radica principalmente en analizar y comprender la manera cómo viven y van construyendo la idea de masculinidad un grupo de jóvenes adolescentes de la Escuela Secundaria Diurna No. 13 “Francisco Nicodemo”. Particularmente me interesa descubrir la manera cómo entienden los jóvenes el concepto de ser “hombre” en ese contexto envuelto por la violencia. Sobre todo, analizar de qué forma la construcción de una masculinidad ligada a la violencia influye en la manera en que viven sus vínculos familiares y quizá de amistad y de pareja, además de descubrir el tipo de interacciones que llevan a cabo un grupo de jóvenes a partir de actividades realizadas con ellos.

La maestría inició en febrero de 2014 y fue en enero de 2015 que al comenzar mi trabajo de campo, pude entrevistarme con la maestra Elizabeth Carreón Figueroa, la cual funge como directora de la E. S. D. No. 113, ubicada en Miguel García Esq. Canal de Tezontle, colonia Picos Iztacalco 1-A. C.P. 08770, Ciudad de México. En ese periodo comencé a tener contacto con la escuela e inicialmente con la directora del plantel. En un inicio solicité una entrevista con la

directora, la cual no se dio sino hasta una semana después de la petición. Fue hasta el 13 de enero de 2015 en que pude platicar con ella para plantearle este proyecto de investigación. En un inicio se mantuvo poco convencida ya que pensaba que los chicos podrían perder clases a raíz de trabajar conmigo, pero al final accedió a darme la oportunidad de trabajar en su plantel con mi proyecto.

Lo que sucedió aquí fue que me dio oportunidad de trabajar con once jóvenes, ocho varones y tres mujeres. Estos chicos fueron canalizados conmigo por medio del departamento de orientación educativa del plantel. Me facilitaron un salón en la planta alta del edificio para poder tener un espacio alejado de distractores y trabajaríamos únicamente el tiempo que estaba determinado para el proyecto, es decir, alrededor de tres meses. Una constante en estos chicos estaba en relación a que eran llamados continuamente al departamento de orientación por su forma de conducirse, chicos/as que habían peleado dentro o fuera de la escuela, pero sobre todo jóvenes considerados por el plantel por conducta violenta.

El trabajo de campo para el proyecto se llevó a cabo desde enero de 2015 a abril de 2015. La primer estrategia fue hacer un diario de campo para reconocer las conductas cotidianas de los chicos en relación a ir identificando su formas de interaccionar de los hombres con los hombres y de los hombres con las mujeres. En esos periodos de observación también fui realizando las entrevistas con los chicos y chicas de manera individual. Las preguntas realizadas en entrevista estaban enfocadas en: el concepto de ser hombre, la violencia en la familia, la masculinidad y la escuela, la masculinidad y el deporte, las peleas, el concepto de

violencia y la masculinidad y el futuro. Quiero señalar que el no utilizar una vestimenta formal y tampoco un lenguaje tan técnico, me ayudó acercarme más a los chicos en relación a que pudieran sentirse en confianza cuando se realizaban las entrevistas. Se llevó a cabo un taller vivencial con la temática de la violencia con el fin de descubrir las ideas y formas de pensar de los chicos que pudiera no haber salido en las entrevistas. El objetivo del taller estaba anclado al objetivo principal de la investigación, es decir, descubrir la manera en que viven la violencia un grupo de jóvenes a partir de actividades grupales que se llevaron a cabo desde el viernes 13 de febrero hasta el viernes 27 de marzo del 2015; una sesión por semana (la propuesta de los talleres se muestran en el Anexo).

De manera que el trabajo de corte cualitativo se llevó a cabo a partir de un diario de campo, entrevistas semiestructuradas bajo un guión, notas sobre las entrevistas, un taller vivencial y notas del taller vivencial, con el fin de resguardar la identidad de los chicos/as, para la investigación hubo necesidad de utilizar seudónimos. Así que los participantes en el proyecto fueron: Alberto (12 años), Joel (14 años), Ernesto (14 años), Raúl (14 años), Jaime (12 años), Efrén (13 años), Oscar (13 años), Jesús (13 años), Michel (13 años), Atziri (12 años) y Sonia (13 años).

Es fundamental mencionar que todos los hallazgos encontrados con la observación, las entrevistas y el taller llevado a cabo con el grupo de jóvenes, tuvieron como propósito documentar las experiencias de los jóvenes sin ningún interés de generar algún juicio contra la institución y tampoco con las familias de

los chicos. Por el contrario, hay un agradecimiento con la institución por abrirme las puertas y también por abrirle la puerta a la investigación social.

Estructura

La tesis que se expone, está conformada por cinco capítulos, cada capítulo cuenta con conclusiones particulares y en la parte última una consideración final.

En el primer capítulo titulado “Trabajo social comprendiendo masculinidades” me doy a la tarea de entender los aportes del trabajo social al estudio de la violencia de género y la masculinidad. Hago un recorrido breve de lo que ha sido el trabajo social a lo largo de la historia con el fin de comprender la manera de abordar en investigación los fenómenos sociales. Toda vez que no tengo la formación de trabajo social, considero en este capítulo mi aporte al entendimiento de la disciplina. Es así que pretendo dar primeramente un esbozo del trabajo social en su historia y su metodología, y cómo se ha trabajado con los jóvenes y la violencia desde esta disciplina en las diversas investigaciones; sobre todo, saber si el tema de la masculinidad está presente dentro de la gama de inquietudes de investigación para el trabajo social.

El capítulo dos se intitula “El género y las masculinidades”. Este capítulo está diseñado para adentrarnos al análisis del concepto de masculinidad, pero iniciando la comprensión del mismo desde los estudios feministas y pasando por los estudios de género. Se analizan definiciones del concepto de género para retomar la mirada que nos puede aportar más a la comprensión del concepto de

masculinidad. La estrategia en este capítulo fue analizar los distintos enfoques del concepto para hacer al final un comentario analítico que me permita establecer un constructo personal e interpretativo de las masculinidades.

Los capítulos tres y cuatro denominados “La violencia como elemento configurador de masculinidades” y “La imagen masculina desde una perspectiva juvenil” son dos capítulos en donde plasmo los hallazgos del trabajo de campo. Aquí se retoman los relatos de los jóvenes y las observaciones que se hicieron a lo largo del trabajo en campo. En estos dos capítulos me concentro esencialmente en responder a la pregunta de investigación ¿cómo construyen un grupo de jóvenes de escuela secundaria la experiencia de su masculinidad en función de la violencia que les rodea? La cual se establece en dos ejes principales, la violencia y la imagen corporal, esto en función de comprender la construcción de la masculinidad para ese grupo.

En el último capítulo cinco expongo las consideraciones finales, en ellas se contrastan a manera de conclusión las experiencias del trabajo en campo con los planteamientos teóricos. Se realiza también una propuesta en la que se pueden contemplar los hallazgos encontrados para algún futuro trabajo que tenga como propuesta trabajar con hombres y con el tema de la violencia de género.

CAPÍTULO 1

TRABAJO SOCIAL COMPRENDIENDO MASCULINIDADES

En la actualidad, no es posible dudar de que una de las problemáticas que se asocian con los jóvenes mexicanos sea la violencia que se manifiesta en los entornos escolares. Fenómeno preocupante para la comunidad educativa como para la comunidad científica, ya que es un problema que se comparte con muchos otros países².

La etapa de la adolescencia no es fácil estudiarla en tanto que es cambiante y que sabemos es el resultado de varios factores, llámese la familia, la cultura, los medios de comunicación, el Estado, etc. En este proyecto se busca entender la juventud adolescente como un fenómeno vinculado al género, así como a elementos históricos, culturales, sociales, psicológicos, económicos y de poder.

Esté capítulo se centra de manera inicial en dar un enfoque desde donde se trabajará este proyecto que se busca sume a los aportes de trabajo social que buscan incidir en la violencia de género, principalmente la que se vive en la escuela. Se pretende con este capítulo dar primeramente un esbozo del trabajo social en su historia y su metodología, y cómo se ha trabajado con los jóvenes y la violencia escolar desde esta disciplina en las diversas investigaciones; sobre todo,

² “El 77% de los adolescentes presenció o supo de casos de acoso escolar”. La Nación.

“Sigue prófugo el adolescente que mató a su compañero de colegio en Santa Fe”. La Nación.

“En la puerta del colegio mató de dos cuchilladas a un compañero”. La Nación.

“Apuñaló a un compañero a la salida del colegio en Santa Fe”. La Nación.

“Una muerte por bullying destapa la violencia en las aulas mexicanas”. El País.

“Latinoamérica: ¿están seguros los chicos en la escuela?”. El País.

“Alumnos apuñalaron a un compañero porque le va bien en el colegio”. Minutouno.

“Dos adolescentes fueron armados a la escuela en Mendoza”. Minutouno.

“Muere apuñalado un chico de 16 años en una pelea con un compañero de colegio”. Minutouno.

saber si el tema de la masculinidad está presente dentro de la gama de inquietudes de investigación para el trabajo social.

1.1 Acercamiento al trabajo social

Para adentrarnos a una comprensión de este proyecto, es necesario comenzar por elaborar una breve introducción histórica que nos sitúe en el marco del trabajo social- en tanto disciplina de las ciencias sociales- para poder abordar desde esta óptica la problemática en cuestión.

En primera instancia, encuentro que hay un camino arduo y espinoso cuando se pretende encontrar un consenso explícito sobre los orígenes del trabajo social. Sin embargo, es posible localizar específicos periodos históricos que nos arrojan luz para poder establecer una aproximación a la representatividad histórica del trabajo social.

Partamos de lo que ha sido el trabajo social en sus definiciones. Alayón (1987: 7) en su obra *Definiendo al trabajo social* nos indica que en un periodo entre 1956 y 1986 había un total de 140 definiciones, las cuales se refieren a los conceptos de asistencia social y servicio social, para reconocer el origen del hoy llamado trabajo social. Este nombre, según Alayón, empieza a tener presencia a partir de las definiciones de los años setenta. Ander-Egg (1985: 52) en sus aportes sobre la historia del trabajo social en Latinoamérica, identifica también esta línea de seguimiento: asistencia social, servicio social y finalmente trabajo social. De manera que el trabajo social se entiende que va desarrollándose desde las formas

de ayuda (caridad, beneficencia y filantropía) hacia las formas de acción social (asistencia y servicio).

Pero entonces ¿cómo es posible entender una disciplina llamada trabajo social? ¿Dónde se pueden establecer los inicios? Sabemos con Evangelista (1998), Sánchez (1988) y Valero (1995) que la disciplina tiene sus raíces históricas en la caridad, la beneficencia y la filantropía, pasando por los ya citados asistencia social, servicio social y trabajo social. En este sentido, autores como Moix (2006: 27) señalan antecedentes de la ayuda tan remotos como la existencia misma de la humanidad, ya que la ayuda a los otros ha sido un elemento fundamental para el desarrollo de los grupos humanos y para el trabajo social en especial.

Valero (1995) nos aporta que a finales de la edad media, surgieron precursores que promovieron métodos organizados para el socorro de los pobres (1995: 43).

En efecto, Valero señala que existen 4 etapas en el desarrollo histórico de la disciplina

1.-Existe una etapa *pre-técnica* donde personajes como Juan Luis Vives (1492-1540), Vicente de Paúl (1581-1660), Benjamín Thompson (1753), Tomas Chalmers (1780-1847) y Mary Richmond (1861-1928), principalmente se muestran como precursores de la asistencia social. Vives en Bélgica promovió el socorro a los pobres como función del Estado. Vicente de Paúl en Francia impulsa el socorro a los pobres y funda en 1617 las “Damas de la Caridad”. Thompson por su parte

participó en Múnich para la creación de una institución destinada a trabajar con mendigos. Chalmers en Escocia desarrolló su concepto de “visitadores voluntarios” como ejercicio de asistencia. Cada personaje evolucionó en su país durante el periodo del siglo XVI hasta el siglo XIX. Según Valero (1995: 56), estos personajes estaban guiados por principios comunes como: individualizar los tratamientos, creer en la rehabilitación del ser humano y la necesidad de investigar acerca de la problemática de los sujetos asistidos.

En Norteamérica, Mary Ellen Richmond apunta la importancia de que sin investigación social no es posible realizar trabajo social, además de que empleó por vez primera el término diagnóstico social para conceder el socorro más adecuado. En esta primera etapa, se buscaba encontrar y satisfacer las necesidades humanas. Evolucionó la ayuda puramente caritativa hacia una asistencia organizada y profesionalizada (Valero, 1995: 60).

2.- La *etapa técnica* revela el contexto de América Latina donde se ubican las formas más antiguas de ofrecer la asistencia social en el siglo XX como son la caridad y la filantropía, de manera que el tipo de ayuda era en esencia paternalista. Para 1925 se funda en Santiago de Chile la primer Escuela de Trabajo Social por el Médico y Sociólogo Alejandro del Río; esto es influenciado por los viajes constantes a Europa y Norteamérica con el fin de buscar auxiliares técnicos para las labores del médico, y posteriormente para los abogados. Para 1935, en Argentina inicia la enseñanza profesional del trabajo social en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires. La Revolución Cubana generó que los Estados Unidos trazaran urgentemente

políticas de desarrollo en un programa llamado “Alianza para el progreso”. Es en agosto de 1961 en una reunión en Uruguay donde el Presidente John F. Kennedy decide poner en marcha dicho programa. Como el objetivo era atacar el subdesarrollo de los países de América Latina, tal programa influyó en consecuencia al trabajo social en tanto que se echaron andar proyectos que requerían trabajadores sociales (Valero, 1995: 62).

3.- La *etapa precientífica* enmarcada en los años 60 está marcada por un movimiento denominado “Reconceptualización.” En tal momento el trabajo social fue cuestionado por estudiantes, profesores y otros profesionales donde se buscó analizar los contenidos del trabajo social a la luz de los cambios sociales que se dieron precipitadamente, para poder adecuar los supuestos filosóficos, metodológicos y científicos, además de la praxis, a los requerimientos de la actual sociedad latinoamericana (Valero, 1995: 65).

4.- Y finalmente la *etapa científica* que se enmarca en la sociedad capitalista, denota una exigencia para el trabajo social en relación a sus limitaciones teóricas y metodológicas. Se requiere que los trabajadores sociales se enfoquen a investigar más a fondo las causas de los problemas sociales. Este compromiso se inició desde el movimiento de reconceptualización con los teóricos latinoamericanos y del Cono Sur (Valero, 1995: 74).

En esta controversia por los orígenes, Moix (1991) y Martínez (2000) por otro lado, tienen aportaciones que cumplen con una intención organizadora de la disciplina en términos de su historicidad. Pero señalan que el trabajo social

presenta dificultades para una definición consensada dentro de las ciencias sociales. En este sentido voy a intentar obtener elementos que nos den explicación concerniente al trabajo social y su naturaleza histórica.

Con referencia a Cooley (1964: 44), la existencia humana cuenta con grupos primarios y es donde se gesta el impulso de ayudar a otro; de manera que entonces la existencia humana tiene un referente colectivo. Gallego y González (1998: 30) también nos dicen que en las sociedades primitivas la supervivencia ante una enfermedad o la vejez se iban garantizando por medio de la ayuda mutua. Esto lo podemos ver con Moix (1991: 23) cuando nos habla sobre el Código de Hammurabi³ como un antiguo elemento creado para fomentar el bienestar entre las personas.

Resumiendo a Sarasa (1993) y Castel (1995), en occidente, en los siglos XIV y XV, se descubrieron formas de practicar la ayuda como la limosna por parte de los señores feudales, la ayuda de los gremios y la ayuda pública a través de hospicios administrados por sectores religiosos. Moix (1991) y Hill (1992) van situando los orígenes del trabajo social amparándose en la revolución industrial, y sobre todo en la división de clases entre ricos y pobres. También Castel (1995), Bueno (1997) y Mendoza (2002) sitúan la industrialización como un marco de referencia para el desarrollo y profesionalización del mismo trabajo social.

³ El código de Hammurabi es uno de los primeros conjuntos de leyes de la antigua Mesopotamia, en él hay escritos de manera cuneiforme leyes para regir la vida cotidiana, están escritas reglas de convivencia social como eran la jerarquización de la sociedad, los salarios, las responsabilidades profesionales, el funcionamiento judicial, las penas, entre otros.

Con la obra de Tocqueville (1971: 358) *La democracia en América* se desarrolla un sistema de asistencia a pobres, inspirado en la virtud de la caridad cristiana junto con los valores de la ilustración como la igualdad, fraternidad y solidaridad. Fue así que toda Europa se llenó de hospitales para pobres, deviniendo al primitivo sistema benéfico-asistencial.

En Latinoamérica Kisnerman (1981) y Ander-Egg (1985) sitúan el origen del trabajo social a finales del siglo XIX y principios del XX a razón de las condiciones sociopolíticas provocadas por las crisis económicas, la aparición del socialismo, las organizaciones obreras y las demandas de la clase trabajadora al Estado. Considero aquí que la inspiración de estos autores está ligada a los precursores estadounidenses, muy en especial por la aparición de *Diagnosis social* de Mary Richmond. De acuerdo con Mendoza (2002: 33) es desde esta espacio donde se comienza a profesionalizar la asistencia; y como los Estados Unidos para 1929 se estaban convirtiendo en el centro hegemónico que dictaba los lineamientos para la formación de los trabajadores sociales, porque tiempo después, saldrían de ahí los funcionarios que llegarían a América Latina a promover la creación de escuelas de trabajo social.

Para el contexto de México, el trabajo social tiene sus orígenes en la caridad, la beneficencia y la filantropía cuya finalidad era prestar ayuda a los necesitados. De acuerdo a Evangelista (1998: 16), quien señala que desde la conquista española y las órdenes religiosas que llegaron a México fueron los que brindaron inicialmente la caridad. Por otro lado, Valero (2005: 11) refuerza el argumento señalando que también en el México colonial y posteriormente en el México

independiente, el papel de los grupos religiosos, los grupos filántropos y el Estado, dejaron una importante huella en la historia de la asistencia y la beneficencia.

Las formas de ayuda social se relacionan con actividades de protección y auxilio que elementalmente buscan la asistencia de sujetos en situación de necesidad. Particularmente se pueden dividir las formas de ayuda en dos tipos: las de esencia religiosa y las de carácter laico (que no pertenece a la iglesia). Entre ellas se encuentran la caridad, la beneficencia, la filantropía y las formas de acción social como la asistencia, el servicio y el trabajo social (Evangelista, 1998: 16); lo que las diferencia no es otra cosa que la orientación filosófica, los objetivos, las finalidades y los alcances a cubrir. Los contextos económicos, políticos y sociales también juegan un papel fundamental al pensar en las formas de ayuda social.

A principios de la década de los setenta, con sus complejas situaciones sociales, surge la necesidad de crear una nueva forma de acción social con mayor rigor teórico-metodológico para penetrar en las causas que provocan los enormes problemas sociales de la época. Tal forma de acción social toma impulso por el citado movimiento de Reconceptualización que surge principalmente en los países de América del Sur. De manera que la aparición del trabajo social como profesión está ligada con los procesos de avance y retrocesos económicos y políticos (Evangelista, 1998: 131).

En este sentido, sobre el desarrollo histórico del trabajo social en México se puede señalar que es en 1940 cuando se crea la carrera de trabajo social en la Escuela de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la UNAM. Y es el 4 de octubre

de 1973 cuando el H. Consejo Universitario aprobó la creación de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS), independiente de la Facultad de Derecho.

Con un esfuerzo enorme de encontrar una definición que satisfaga el enfoque de este proyecto de investigación, entendemos por una parte que el trabajo social es una profesión en tanto que cuenta con una formación académica basada en una currícula, con un plan de estudios y con un reconocimiento del Estado a través de una cédula profesional. Gran parte de la historia del trabajador social se coloca con una actitud de servicio como una manera de trascender con los demás. Pero también es una disciplina social que basa y consolida su saber mediante un cuerpo de conocimientos, metodologías, principios, normas y procedimientos específicos.

Algunos autores suelen tomar como referencia el objeto de estudio para construir sus definiciones. Para Hamilton (1960: 38) el objeto del trabajo social es aquello que se descubre y se encuentra en la práctica; un fenómeno que no existe antes de entrar en contacto, pero toma significado una vez que se entra en la realidad social, y se refiere al aspecto de lo social, . Se requiere trastocar todas las dimensiones que comprenden al sujeto, lo que da pie a esa indeterminación de la especificidad del trabajo social. García Salord (1986: 26) intenta especificar al trabajo social, al decir que este busca educar, motivar, administrar y promover el bienestar social a partir de una intervención en lo social para lograr el mejoramiento de las condiciones de vida de un sujeto.

De manera que en el intento de definir el trabajo social, resulta importante señalar que las definiciones son enunciados simples que limitan la caracterización de algo; tal vez esa sea una de las razones de que no se identifique al trabajo social con una definición única, ya que ello acotaría y restringiría su esencia multidisciplinaria, transdisciplinaria, integral, así como también las causas que estudia e interviene.

El trabajo social ha sido considerado arte, tecnología social, praxis social profesional. Sin embargo, descubrimos ahora que esto no significa una ausencia de una definición; antes bien, se manifiesta una riqueza del quehacer profesional del trabajo social y que en cada momento histórico se ha venido desarrollando y adquiriendo nuevas explicaciones en la búsqueda de su identidad (Torres, 1985: 126).

Para este proyecto de investigación se plantea aplicar el trabajo social con una idea heterogénea y no una definición universalizada. Aquí, el trabajo social cumpliría con lo propuesto por Merton en relación al concepto de profesión porque cuenta con el saber como un conocimiento sistemático, cuenta con el hacer como una destreza técnica, y el ayudar como un valor para trabajar al servicio de otros (Merton, 1960: 9).

De entre todas las propuestas para entender al trabajo social, se favorece la idea de profesión, con una finalidad de que ocurran cosas útiles para la gente, esto es, comprender y estudiar fenómenos sociales y transitar a partir de estos análisis al terreno de lo empírico.

1.2 La intervención: un concepto a comprender

¿Todos entienden lo mismo por intervención en el trabajo social? ¿Se puede entender hoy la intervención como se entendía desde sus inicios históricos? A continuación se intentará llevar a cabo una reflexión crítica al concepto de intervención que nos ayude a entender el trabajo social, particularmente para llevarlo a cabo en este proyecto que incluye la interacción directa con jóvenes adolescentes, en el marco de la violencia escolar y la construcción de sus masculinidades.

Partiendo de un punto básico, intervenir para la Real Academia española de la Lengua significa participar en un asunto, entrometerse en los asuntos de los demás; actuar o entrar en juego; o realizar una operación quirúrgica (Diccionario de la Lengua Española, 2014: 401). Desde esta perspectiva de la lengua, la intervención parece un acto intempestivo, entrar a un espacio real o simbólico de manera abrupta para modificar una situación.

Ya se citaron anteriormente algunas formas de intervención con un corte individualista, con Richmond, por ejemplo. Pero pasado el tiempo, y después de la segunda guerra mundial (1939-1945) cambió el contexto político, económico, social y cultural en el actual sistema capitalista. En este recorrido, siguiendo a Bueno (1992) y García (1986), los trabajadores sociales se vieron en su profesión con la necesidad de desarrollar trabajos con grupos y participar en la organización de las comunidades que pasaban por situaciones de pobreza. Otra forma de hacer intervención, esta vez de manera grupal. Vemos entonces que el momento

histórico que cambió y el método del trabajo social también lo hizo porque las exigencias de la estructura social se lo exigen. La guerra deja una enorme cantidad de lisiados, y como el abordaje individual ya resultaba insuficiente, fue necesario aplicar actividades terapéuticas en grupo en apoyo a su recuperación (Mendoza, 2012: 22).

La sistematización del trabajo con grupos la podemos encontrar en la aportación de Konopka (1968: 40) que utilizando el esquema de Richmond; se hizo posible la extensión del trabajo con grupos en el ámbito de las instituciones como hospitales, escuelas, sindicatos, etc. Considero que la idea del trabajo con grupos en trabajo social marca un elemento importante en el desarrollo de la disciplina. Pasar de lo individual a lo social en términos de trabajar con grupos enriquece la mirada del trabajador social ante el abordaje de los problemas sociales que se establecen desde los grupos. Tal visión grupal de trabajo se engarza con este proyecto en la medida que se establece un trabajo con jóvenes adolescentes; un grupo de sujetos viviendo una problemática en común: la violencia en la escuela.

En América, ya para la década de los 50, algunos acontecimientos históricos, como la Revolución Cubana, nos señala Mendoza (2012: 23), sería la pauta para una nueva forma de acción para el trabajo social. Se habla del trabajo social comunitario. Un trabajo que interviene con técnicas de la antropología, del desarrollo rural, de la sociología y la investigación de campo. Aquí el trabajador social se califica a sí mismo como un “agente de cambio” para actuar en las necesidades de la población.

Entonces, sin apresurarnos a definir intervención como tal, trabajo social parece que ha llevado sus acciones con la sociedad a razón de los cambios políticos, económicos y sociales que se han suscitado. Sin embargo, la idea de intervención quizá no cambia. Hasta este momento podemos entender la idea de intervención como una forma de acercarse a los sujetos sociales que tienen necesidades y que se pretende que estas sean satisfechas.

Por su parte, en el ejercicio del trabajo social nos dice Mendoza (2002), este tiene un objeto de intervención. Siguiendo a la autora, tal objeto de intervención sería el hombre determinado por una necesidad que busca satisfacerla (Mendoza, 2002: 67). Y explica un esquema en el que se encuentra el hombre con su necesidad por un extremo, el satisfactor (como institución) por el otro, y es el trabajador social el que promueve el acercamiento entre ambos. Esta postura me parece una perspectiva positivista del trabajo social en tanto busca apagar el fuego de la carencia y la miseria de los sujetos; una forma más de asistencialismo. Sin embargo, Mendoza (2002: 69) en su reflexión nos muestra una posibilidad crítica que nos señala una manera diferente de ver la intervención, no solo desde la conducta apagafuegos, sino desde el argumento de que se vea la acción del trabajador social como promotor de las capacidades humanas que contribuyan a fortalecer y desarrollar la dinámica social para la solución de sus demandas. En este sentido, considero que el fin ya no parecería engarzar la demanda del sujeto y el satisfactor, sino el trabajo directo con el sujeto y sus capacidades humanas.

Por otro lado, Tello (2007) en su obra *Trabajo social, disciplina del conocimiento. Apuntes de trabajo social*, nos señala de entrada que para ella el

trabajo social es una disciplina que tiene por objeto de estudio la intervención social con sujetos concretos con una carencia social (2007: 3). Observamos que para la autora el fin último del trabajo social parece ser la intervención vista como una acción racional, intencional y fundada en el conocimiento científico con el objetivo de buscar procesos de cambio social. Tal concepción no define estrictamente qué es intervención y a qué tipo de cambio social se refiere. Se comprende que tal concepción entiende la intervención como un proceso que tiene un inicio y un fin.

Se me abre una incógnita cuando la autora dice que la intervención es una acción racional que irrumpe y que se impone a la realidad para modificarla. Tal vez mi objeción se encuentre en esta idea última que me hace cuestionar ¿por qué irrumpir? También pienso ¿por qué imponer? No dudo que las intenciones sean positivas para buscar mejoras en la sociedad, quizá haya que estructurar nuevamente el discurso. No tengo la licencia para quitar la palabra intervención de la disciplina del trabajo social y poner otra, no obstante puedo hacer una reflexión sobre cómo el trabajo social debe tener en cuenta las diferentes formas de hacer intervención y no anclarse a una sola visión. Es posible decir ante todo, que el rumbo que toma toda intervención es indeterminado en función de los cambios económicos, políticos, sociales y culturales que se suscitan; además de la cambiante condición de los sujetos con quienes se trabaja.

Rescato de Tello (2010) que quizá no es posible hablar de trabajo social alejándonos del concepto de intervención y de que éste mismo causa polémica. Además es interesante su planteamiento de que el trabajo social desde su visión

integra conocimientos diversos como lo histórico, lo filosófico, lo económico, lo psicológico, lo social, lo cultural, para intentar comprender una realidad (Tello, 2010: 66). Cuando se refiere al objeto de intervención del trabajo social (diferente al de Mendoza) denominándolo situación problema, en donde la situación problema está constituida por el sujeto, el problema y el contexto (Tello, 2007: 4), nos muestra que no es lo mismo el análisis aislado de un sujeto con una problemática, a un sujeto con una problemática en un contexto dado. Si para este proyecto me centrara en el estudio de los jóvenes adolescentes y la construcción de su masculinidad sin tener en cuenta la familia, los amigos, la escuela, los medios de comunicación, las acciones del Estado, como un contexto específico, caería muy posiblemente en el error de generalizar la problemática.

Siguiendo otro discurso para entender la intervención en trabajo social, Robertis (1988) nos plantea un argumento sobre la intervención de forma diferente. Parece ser que la palabra intervención viene de esa metodología de trabajo social que estaba ligada a un modelo médico; así como el médico trataba a un enfermo, el trabajador social trataba enfermedades sociales. Con el tiempo, y ya separados del modelo médico, hablar de intervención equivalía a “actuar”; entonces intervenir en un asunto que se entendía como “tomar parte o hacerse mediador” (Robertis, 1988: 114).

Hasta este momento, Robertis (1988) es de las pocas autoras que se animan a definir el cambio que pretende el trabajador social, como modificación, arreglo, variación, desplazamiento en una dirección. Este concepto de cambio se refiere a una modificación que puede ser brusca, rápida e inesperada, pero también

progresiva (Robertis, 1988: 115). Pero hay algo en este concepto de cambio que no señalan las autoras citadas líneas atrás; y es que cuando se habla de buscar el cambio, el cambio por sí solo no establece una dirección exacta del desplazamiento, este puede ser positivo o negativo, incluso. Entonces ¿de qué cambio se habla en trabajo social? En un proceso de cambio hay un grado de transformación, pero tiene varios sentidos. Robertis (1988) busca responder esta pregunta en términos de descubrir la motivación que puede tener un sujeto para buscar un cambio positivo, siendo ahí donde el trabajador social realice su intervención puntual y no pretendiendo irrumpir en la realidad del otro. Situando este argumento en el presente proyecto, se consideró trabajar con jóvenes adolescentes con la problemática de la violencia escolar sin pretender irrumpir en sus procesos de vida pretendiendo una supuesta reeducación. No es el camino. El trabajo es más complejo, dado que se trabajará con sujetos que están en constantes cambios a nivel interno y a nivel social.

Robertis (1988: 122) plantea además que las intervenciones pueden ser variadas y no en una sola dirección. De manera que en su obra *Metodología de la intervención en trabajo social* elabora un cuadro para clasificar las intervenciones que nos pueden ayudar al hacer trabajo social para una intervención más convenida a cada situación en particular. En este punto, considerando e incluyendo las concepciones anteriores, podemos señalar que parece más pertinente hablar de intervenciones que de intervención en trabajo social.

De manera que Robertis (1988) señala dos tipos de intervención, una directa y otra indirecta. La *intervención directa* se refiere a una serie de actividades del

trabajador social donde existe una relación directa cara a cara con los usuarios, como les llama; puede ser la persona, la familia o un grupo pequeño.

La *intervención indirecta* tiene lugar en ausencia del usuario. El trabajador social funge como actor y los otros son beneficiarios. Incluye aquellas actividades de estudio, análisis, planificación y supervisión. Para esta autora la intervención indirecta es muy importante para el trabajo social (Robertis, 1988: 203).

Revisando escenarios argentinos, para Aquín (2006), el trabajo social es una profesión que puede intervenir en la producción de conocimiento, en la docencia y en la transformación de situaciones de la vida cotidiana. Aquín no concibe un trabajo social con la lógica de “conocer” y “actuar” (Aquín, 2006: 9), es decir, que ante una problemática no devenga de inmediato un procesos de intervención con los sujetos. Como podemos dar cuenta, pensar solo en modelos de intervención y ayudar a la comunidad de forma paternalista no es el elemento único de trabajo para la autora argentina.

Acevedo (2006) nos aporta al conocimiento del trabajo social a manera de que señala que para hacer intervención es fundamental tener conocimientos de la problemática y sólidas bases teóricas (Acevedo, 2006: 22). Si bien la profesión del trabajo social históricamente se plasma como una disciplina de intervención directa con sujetos, pregunta Acevedo (2006) ¿significaría entonces que para la disciplina está negada la posibilidad de producir conocimiento científico? Y contesta que no. Esta perspectiva es totalmente opuesta a las señaladas por Mendoza (2002), Tello (2007), incluso Robertis (1988). Aquí la necesidad de

generar un cambio inmediato o elaborar un modelo de intervención no representan los elementos fundamentales de la profesión, son complementarios pero no primordiales. Para Acevedo (2006) es posible variar el oficio para incorporar en él, la investigación. Dicha investigación, señala la misma autora, permite mejorar la mirada y por ende se puede garantizar una intervención fundada en la teoría, la ideología y la experiencia.

Las posturas antes vistas nos muestran que la realidad a la que nos enfrentamos puede ser tanto estudiada como resuelta (incluso si solo es estudiada ya estaríamos hablando también de un proceso de intervención). Propone entonces Acevedo (2006) que hace falta camino por recorrer en el área de la investigación en trabajo social, y que aprender a investigar es un logro que sólo se vuelve posible en el propio ejercicio de la práctica.

1.3 El trabajo social en el marco la masculinidad

Haciendo una revisión en el compendio de la Biblioteca Central de la Universidad Nacional Autónoma de México, La Escuela Nacional de Trabajo Social y en el Programa de Maestría en Trabajo Social, sobre la investigación en trabajo social con los siguientes ejes: trabajo social, adolescentes, masculinidades y violencia, descubrimos que existe poca investigación sobre la temática de este proyecto.

En las revisiones con tesis en físico y digitales en un periodo del año 2000 a 2015, pudimos encontrar cinco tesis desde trabajo social que se relacionaban con el tema de adolescentes y que se muestran en la tabla siguiente:

Tesis de trabajo social y adolescentes.

AUTOR	TÍTULO
Vicario Galván, María Soledad. (2010)	Adolescentes y embarazo: impacto social, trascendencia y consecuencias: una propuesta de trabajo bajo un enfoque Gestalt.
López Avalos, María de la Luz. (2008)	Construcción de una prospectiva educativa desde la percepción de las mujeres indígenas adolescentes inmigrantes en el Estado de México y trabajo social.
Pérez Aranza, Yadira. (2008)	Educación en y para la tolerancia, una propuesta en trabajo social con adolescentes.
Espinosa García, Elvia Margarita. (2005)	Anorexia y bulimia nerviosas: un mal moderno intervención del trabajo social, con pacientes adolescentes que padecen anorexia y/o bulimia nerviosas.

Fuente: elaboración propia, 2015.

En las siguientes tesis desde trabajo social se realiza un aporte al estudio de adolescente, mujeres y hombres, con problemáticas específicas como el embarazo, la inmigración, educación, anorexia y bulimia, principalmente.

De estas cuatro tesis, Pérez (2008) plantea un trabajo con jóvenes de secundaria para incidir en la problemática de la intolerancia. Realiza un taller con temáticas que van desde el racismo, los prejuicios, xenofobia y violencia física y

psicológica. Sin embargo es interesante observar que no define claramente cuál es el fin de su propuesta de taller, ya que se presenta el taller y no se ahonda más. No es posible observar la conclusión a la que llegó. Sin embargo, afronta un trabajo de intervención con jóvenes donde maneja metodología de trabajo social para acercarse a ese sector de la sociedad. En las otras tesis acontece el buen ejercicio del trabajador social, pero no tocan ninguna temática referente al género o a las masculinidades.

En otra búsqueda para encontrar investigaciones de trabajo social con el tema de la violencia, encontramos lo siguiente:

Tesis: trabajo social y violencia

AUTOR	TÍTULO
Domínguez de la Rosa, Guianeya. (2010)	Análisis y evaluación del servicio social de PROMUEG-ARAGÓN 2004: propuesta de trabajo: trípticos informativos género y violencia.
Melgarejo Jurado, Susana. (2006)	Aplicación del modelo de salud comunitaria para hombres en la Unidad de Atención y Prevención a la Violencia Familiar Xochimilco desde la perspectiva del trabajo social.
Miranda Davila, Maria del Carmen. (2002)	Propuesta de un modelo de intervención y prevención en trabajo social sobre violencia a la mujer y la familia en C.A.M.I.S.-Ecatepec.

Fuente: elaboración propia, 2015.

En esta revisión, Domínguez (2010) realiza un buen trabajo donde desarrolla una intervención comunitaria haciendo un estudio detallado de los estudios de género y la masculinidad en México; solamente que se refiere a una tesis desde Ciencias Políticas. Se rescata la manera en que trabaja con la institución, en la manera de promover un folleto informativo, solo que quizá generaliza sus resultados al referirse a la violencia.

Melgarejo (2006) presenta una tesis que aplica un modelo de salud con hombres violentos que asisten a una institución. Aborda la temática de género y masculinidad. Hace también un análisis de la violencia familiar y de las instituciones principales que trabajan con hombres violentos. Sin embargo, el trabajo está abocado a adultos y no a adolescentes. Así también los otros trabajos de la tabla.

Flores (2014) tiene un aporte desde trabajo social con adolescentes de secundaria en el marco del acoso escolar. Maneja en su trabajo la perspectiva de género, pero no toca el tema de la masculinidad como elemento relacionado, además de ser un trabajo de corte cuantitativo.

Realizando otra revisión, pero esta ocasión en el Programa de Maestría en Trabajo Social, encontramos básicamente dos tesis relacionadas con este proyecto en turno.

El primero de Ortega (2013) que realiza un trabajo con adolescentes y el tema del embarazo. Es interesante el planteamiento, primero porque se hace desde trabajo social y después por el estudio que hace de los adolescentes

mexicanos; toca muy brevemente el tema de género en un apartado solamente. Para su estudio se da a la tarea de analizar historias de vida y entrevistas. Finaliza con una propuesta de intervención.

Otro trabajo que pudimos encontrar es el de Pérez (2014) que lleva su trabajo al estudio de las masculinidades y violencia con jóvenes en un CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional). En este trabajo se analiza la relación que tiene la violencia en la construcción de la masculinidad. Quizás se pierde un poco en las características geográficas del lugar a la cual le da mucho énfasis y se pudo ocupar ese espacio para una mayor reflexión. Aquí los sujetos con los que trabaja no son como tal jóvenes adolescentes, sino más bien jóvenes de nivel medio superior. Lleva a cabo un taller vivencial con el tema de la violencia y la construcción de la masculinidad, y utiliza este autor técnicas de Psicodrama para trabajar en grupo. Rescato su manera de analizar y conceptualizar la información de los jóvenes en relación al entendimiento del género masculino, en este trabajo se enfoca mucho en la masculinidad hegemónica y no contempla tanto la subjetividad como fenómeno social.

Varela (2012) en otro marco, tiene una tesis doctoral que conecta a los adolescentes en un marco de violencia escolar desde la perspectiva del trabajo social. En este trabajo se desarrolla el tema de la adolescencia, la violencia escolar y los factores que la motivan y cómo el trabajo social entra al contexto educativo. Pero no se refiere específicamente a la violencia desde los varones y tampoco toca el tema de la masculinidad.

Una vez en este punto, se descubre que para realizar trabajo social con jóvenes es necesario tener en cuenta diversos aspectos. De la Torre, Planas, Staci y Cuervo (2009) nos señalan para intervenir con adolescentes es fundamental tener en cuenta los aspectos biológicos, psicológicos y sociales de ellos/as.

Siguiendo a las autoras, la adolescencia es un continuo de la existencia del individuo en donde se da la transición entre la infancia y la adolescencia; se señala que este periodo de la vida se identifica con grandes cambios en la esfera de lo biológico, lo psicológico y lo social (De la Torre, Planas, Staci y Cuervo, 2009: 163).

La adolescencia se considera un fenómeno cultural y social y por tanto sus límites no son asociados directamente con las características físicas (aunque también se contemplan) De la Torre et.al. (2009). Las autoras proponen que para intervenir desde trabajo social con adolescentes es necesario tener en cuenta algunos elementos como:

El *aspecto biológico*; ya que la adolescencia se caracteriza por una serie de cambios físicos. La aparición del vello corporal en mujeres y varones y un crecimiento simultáneo de la estatura. Se dan cambios en la voz en los varones y la menarquía (comienzo del periodo menstrual) en las mujeres; esto grosso modo.

El *aspecto psicológico* juega un elemento también importante ya que los cambios súbitos de carácter físico, le agregan a la etapa sensibilidad, timidez y preocupación por esos mismos cambios que se experimentan; donde suelen

presentarse comparaciones angustiosas entre sí mismos y los otros. Los adolescentes llegan a experimentar periodos de incomodidad por cuestiones de apariencia. Con las niñas adolescentes pueden surgir situaciones de angustia si no se les informa y prepara para la citada menarquía. Siguiendo con el aspecto psicológico, durante la adolescencia es posible que se tenga la necesidad de separarse de sus padres buscando su propia identidad; aquí suelen surgir conflictos familiares con la necesidad de los padres de mantener el control y un adolescente que ya no se apega tanto a la obediencia. El grupo de amigos juega un papel importante en términos de identidad, al tener códigos secretos y rituales, además de participar en las mismas actividades.

De la Torre et.al. (2009) sugieren tener en cuenta las siguientes características psicológicas cuando se trabaja con adolescentes:

- El descubrimiento de la identidad.
- Ambivalencia entre infancia y madurez.
- Inseguridad ante la ambigua realidad.
- Mascaras de comportamiento.
- Agresividad.
- Rebeldía.
- Necesidad de llamar la atención.
- Identidad grupal.
- Desconocimiento de límites.

En el *aspecto social*, siguiendo a las autoras, suelen presentarse en los adolescentes situaciones de ansiedad acerca del presente y el futuro; la aceptación de la finitud de la vida y la pulsión sexual en búsqueda de satisfacción.

Los adolescentes, según sus características subjetivas, suelen optar por las situaciones de riesgo, la búsqueda de ideales distintos a los familiares y la búsqueda de pareja.

En este sentido, señalan De la Torre et.al. (2009) que no se pierda de vista ciertas características de corte social en el adolescente como es.

- La creación por parte de los adolescentes de una realidad imaginaria; autónoma y diferente de la que ofrecen los padres. Esta realidad imaginaria se resguarda en los diarios, en los espacios íntimos, las nuevas aficiones, etc. y todos estos intereses requieren soledad y compañías elegidas.
- La inseguridad y el miedo al rechazo son aspectos que van a influir en muchas conductas del adolescente. Aquí el modelo grupal sustituirá a los valores de los padres.
- Las relaciones amorosas suelen ocupar buena parte del tiempo físico y mental del adolescente. Se integran los aspectos femeninos y masculinos y la asunción de la identidad sexual.

Principalmente estas serían algunas pautas a considerar para el trabajo social con adolescentes.

Ya se comentó que la intervención social es el instrumento con el que cuentan los trabajadores sociales para contribuir a la sociedad. Ante la violencia en el entorno escolar, los trabajadores sociales llevan a cabo su intervención con la comunidad educativa. Para esto, se pretende que estén en una constante coordinación con tutores, familias, centros y otros profesionales con el fin de

garantizar el máximo aprovechamiento de los recursos disponibles (Varela, 2012: 200).

En la Escuela Nacional de Trabajo Social hemos encontrado a Tello (2013) quien se ha enfocado de manera prioritaria en trabajar asuntos de violencia escolar. En su obra que coordina para la Revista de la ENTS con el título *Violencia escolar* reúne a varios profesionales que abordan el tema de la violencia en las escuelas desde varias aristas, pero podemos distinguir que ninguno toca el tema de la masculinidad como elemento que se articule. En este número de la revista, Tello (2013) presenta temas sobre la violencia escolar en México. Se tratan asuntos como el análisis del bullying; la violencia escolar como forma de convivencia; la construcción social de la violencia en adolescentes; la violencia escolar y las políticas públicas; entre otros. Nos llama la atención que la temática de género y masculinidad no estén plasmadas como elementos que conforman la violencia en las escuelas.

En su obra *Jóvenes y violencia*, Tello (2013) vuelve a mostrar sus intereses por el asunto de la violencia escolar, toca tres ejes principales como son la escuela, la familia y el entorno social. La violencia es parte de la cultura de nuestra sociedad, es el primer argumento que señala la autora. Reflexiona que pareciera que en nuestra sociedad quien no aprende a ser violento y aceptar la violencia como comportamiento dominante, tiene menos posibilidades de sobrevivir. Y entre otros comportamientos, es en la escuela donde se socializa la violencia y se estandariza como comportamiento para transmitirse a través de los juegos cotidianos. Es en el centro de la comunidad escolar donde se encuentra la

violencia, llámese en las relaciones entre alumnos y autoridades o entre los mismos alumnos (Tello, 2013: 14).

Pero se cita un argumento que daría entrada a este proyecto de investigación, y es el hecho de que los adolescentes tienen problemas para reconocer la violencia que pueden ejercer o que reciben (Tello, 2013: 15). Se familiarizan con ella y no dan cuenta que la violencia es prefabricada como conducta social e inducida. La presente investigación propone el elemento de la masculinidad como producto social y promotora de una violencia que se percibe como natural, argumento que se desarrollará más extensamente en el siguiente capítulo.

Conclusiones

El trabajo social tiene un papel de suma importancia en los escenarios de diversas problemáticas sociales, dada la dinámica que comprende su trabajo de intervención social. La disciplina en su desarrollo histórico se muestra como una de las profesiones que se consideran importantes dentro de las instituciones sociales, ya que es de las pocas profesiones que posee un campo de acción que la coloca en contacto directo con la gente. Un trabajador social desde que inicia su trayectoria profesional se organiza a partir de un conjunto de actividades con diferentes instituciones, donde se desarrollan trabajos desde la multidisciplinariedad con el fin de incidir positivamente ante problemáticas sociales para elevar la calidad de vida de los individuos, los grupos y las comunidades.

Dar una definición universal del trabajo social es una tarea compleja, a menudo existen diferentes obstáculos debido a que el trabajo social es aun una disciplina relativamente joven, y sobre todo por la gama de visiones que se tiene sobre la conceptualización de la profesión. Sin embargo, para este trabajo de investigación y por la revisión de algunos autores y autoras, vamos a entender al trabajo social como aquella disciplina de las ciencias sociales que actúa en el ámbito de las relaciones sociales y donde desarrolla acciones para incidir en los individuos, grupos, familias y comunidades con el fin de preservar la integridad humana y los derechos humanos. La disciplina se vale de la intervención, la cual puede ser de manera directa con los sujetos o desde el camino de la investigación para promover una incidencia más completa.

Como pudimos constatar, hablar de intervención en trabajo social llega a ser una tarea compleja. Considero válidos los enfoques de intervención que van desde la acción inmediata para solucionar una problemática, pasando por la construcción de un modelo para intervenir, hasta la orientación que entiende la intervención desde el ejercicio de hacer investigación que contribuya posteriormente al bagaje teórico-metodológico de la disciplina.

Aquí retomaremos la idea de intervención, no como un fin, sino como un proceso que nos permita acercarnos a la problemática con los jóvenes y poder analizarla en un plano de interacción bien organizado y estructurado. Considero que trabajo social es una disciplina con las herramientas necesarias para trabajar con los jóvenes adolescentes y el tema de la violencia, dada la apertura de

intervención, pero sobre todo, la manera en que mira al sujeto con respeto, paciencia, comprensión y empatía. Trabajar con las personas y no sobre ellas.

Ante una revisión de las investigaciones desde trabajo social con jóvenes, considero que también se debe apoyar en la prevención primaria como herramienta para realizar acciones encaminadas a disminuir la violencia escolar a través de la implementación de estrategias que promuevan la equidad de género, así como una cultura de no violencia. Desde la prevención primaria con jóvenes adolescentes, trabajo social puede incidir sobre la violencia escolar con acciones que vayan encaminadas a modificar hábitos y conductas de los patrones socioculturales que se transmiten por la familia, la escuela y el entorno social. Históricamente se han ido construyendo esas herramientas en trabajo social y se establece que hoy se poseen los elementos más que nunca para incidir en los problemas de la sociedad, como es el de la violencia escolar.

El presente tema de investigación que articula a los jóvenes adolescentes, la violencia escolar y la masculinidad, encuentra un espacio en el trabajo social ya que se observa que es un asunto que no se ha abordado tan explícitamente. Desde trabajo social se estudia la violencia en los jóvenes adolescentes, pero no se articula del todo el tema de la masculinidad. Consideramos que puede ser un tema desde el cual se puede analizar la problemática de la violencia a modo de incidir desde otro camino.

Si hay un desafío para los trabajadores sociales es ejecutar acciones donde se reconozcan las interacciones y relaciones que se generan en la intervención y

el proceso de investigación. Investigar e intervenir se muestran como dos procesos inseparables, ya que los dos hacen posible la construcción del conocimiento.

CAPÍTULO 2

EL GÉNERO Y LAS MASCULINIDADES

Realizamos estudios referentes a la masculinidad desde la investigación a razón de comprender la compleja construcción de las identidades masculinas y su articulación con la construcción del género. Si bien es cierto, hasta hace poco las discusiones sobre el género se restringían a asuntos relacionados con mujeres, pero a lo largo del tiempo se han desarrollado diversas propuestas teóricas en función del género, las cuales incluyen elementos fundamentales para cuestionar la dinámica entre hombres y mujeres. En este sentido, se ha podido fundamentar el desarrollo de lo que hoy en día conocemos como estudios sobre masculinidades desde la perspectiva de género.

El uso indiscriminado del concepto de género en los últimos tiempos también ha generado un desconocimiento sobre el tema, además del fomento de algunas distorsiones (quizá mitos) que no han permitido un entendimiento concreto de los asuntos de género. Una desviación sería justamente el hecho de que género es sinónimo de mujeres y donde los hombres no tienen cabida. Esta confusión se debió a que la perspectiva de género surgió en esencia de los estudios sobre la condición social de las mujeres. Sin embargo, la evolución de los estudios a lo largo de los años ha permitido entender al género como un modelo de organización social que toma en cuenta la forma en que la cultura construye los esquemas de masculinidad y feminidad. Así mismo, hoy día un área importante en los estudios de género se orienta también a la reflexión y análisis de la masculinidad.

En este capítulo, y para adentrarnos al análisis del concepto de masculinidad, iniciaré con la descripción de las etapas u olas del llamado movimiento feminista, que es de donde surge la categoría de género. Posteriormente analizaré una serie de definiciones sobre el concepto de género, para después comprender la construcción de la masculinidad en la presente investigación. En este sentido proponemos hacer una revisión de las definiciones que permita entender los estudios de género.

Posteriormente, realizo una revisión de autoras y autores que teorizan sobre el tema de masculinidad para tener en cuenta las distintas miradas o enfoques. Mi estrategia se abocará a un análisis comparativo en función de las similitudes y diferencias que se tienen del tema de masculinidad, para posteriormente hacer un comentario analítico que me permita desarrollar un constructo personal e interpretativo de la masculinidad.

Mi intención con este capítulo es reconocer una definición de género que nos aporte al análisis y tener un entendimiento mayor y personal de la masculinidad, que me permita a su vez en los siguientes capítulos hacer un contraste entre lo que se ha encontrado en la revisión teórica y el trabajo en campo realizado con jóvenes de secundaria.

2.1 Contribuciones del género para analizar las masculinidades

Para comenzar la comprensión del concepto de masculinidad, es necesario entender un poco la historicidad que enmarca el conocimiento de la categoría de género, ya que es considerada como uno de los aportes principales que surge del

movimiento feminista, y por tanto, es necesario plantear los orígenes del género desde el paradigma cultural del feminismo. ¿Cuál feminismo? Sería la primera pregunta a resolver. Teniendo en cuenta la incógnita, la historia nos hablar de tres etapas u olas feministas. El feminismo como filosofía política y práctica ha pasado en efecto por tres olas; la primera es conocida como el feminismo ilustrado (Valcárcel, 2004: 4). Esta primera ola se presenta como un debate acerca de la igualdad de la inteligencia y una reivindicación en torno a la educación para las mujeres. Se registra que este feminismo surge a finales del siglo XVIII con un grupo minoritario de mujeres que crean una identidad pública mediante un movimiento, tal movimiento se centra en pugnar por el acceso a todos los niveles educativos, las profesiones y el voto. Las mujeres en ese tiempo buscaban entrar a las universidades, ser intelectuales y tener independencia económica, esto como una forma de hacerle notar a la sociedad su existencia, ya que pedían ser vistas como seres de pensamiento y razón al igual que los hombres. Este feminismo ilustrado de acuerdo a Valcárcel (2004), tiene su obra fundacional en *Vindicación* de Mary Wollstonecraft; donde discute la exclusión de las mujeres del campo completo de bienes y derechos que diseña la teoría política de Rousseau (Valcárcel,2004: 6); tales ideas de Rousseau se muestra como excluyentes y reafirmaban la igualdad entre los varones y su preponderancia sobre las mujeres. Esta primera ola feminista retoma las ideas de la ilustración, de la Revolución Francesa e ideas sociales del protestantismo y parte de dos supuestos generales: basarse en lo humano como una corriente igualitaria y el hecho de que da origen a la corriente dualista la cual consiste en demandar una igualdad cuando físicamente se es diferente. Justo en la Revolución Francesa, la voz de las

mujeres comenzó a expresarse de manera colectiva, y Condorcet, uno de los ilustrados franceses, destacó en su obra de 1743 *Bosquejo de una tabla histórica de los procesos del espíritu humano*, el reclamo por el reconocimiento social de la mujer (Valcárcel, 2004: 8).

En 1791, Olimpia de Gouges redacta la Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadanía, la cual denunciaba que la revolución había olvidado a las mujeres en su proyecto igualitario y liberador. Aunque en la Revolución Francesa las mujeres tomaron cierta conciencia como colectivo oprimido, se vivió una derrota para el feminismo en relación a que las mujeres que tuvieron relevancia en la participación política, tuvieron un final que pasó por la guillotina o el exilio. Al final, sin ciudadanía y fuera del sistema normal educativo, las mujeres de esta ola quedaron fuera del ámbito de los derechos y bienes liberales.

Sánchez (2008) añade al argumento que el feminismo de primera ola, se presentaba particularmente como una reacción a un mundo de hombres donde las mujeres no tenían existencia. Que ellas solo existían en el ámbito privado, que vivían para lo que sucedía dentro de la casa, ya que el mundo público le pertenecía a los hombres. Entonces en esta ola se impuso “una mujer que atiende a todos los trabajos de la casa y del cuidado de los hijos e hijas para liberar a los hombres de las preocupaciones y tareas del ámbito privado para dedicarse exclusivamente a lo público” (Sánchez, 2008: 2).

Para la segunda ola denominada feminismo liberal sufragista, los objetivos eran directos: lograr el voto y la entrada a las instituciones de alta educación. Esta segunda ola abarca la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX; su análisis se centra en tener en cuenta que la ciudadanía de las mujeres y el

reconocimiento de sus derechos no se desarrollaron de la misma manera. Por ejemplo, señala Valcárcel (2004), las mujeres norteamericanas consiguieron establecer alianzas con otros movimientos, mientras que las mujeres en Europa desarrollaron el discurso feminista desde voces aisladas (2004: 10), de manera que las mujeres norteamericanas alcanzaron antes que las europeas derechos como la educación y el trabajo. Las mujeres en Estados Unidos lucharon junto con los hombres por la independencia del país y cada vez empezaron a ocuparse de cuestiones políticas y sociales. Para 1848 en una convención se aprobó la llamada *Declaración de Séneca Falls*, considerado uno de los textos básicos del movimiento sufragista americano. Dicha declaración incluía entre otras las exigencias para que las mujeres alcanzaran la ciudadanía. El movimiento sufragista tenía dos objetivos que eran el derecho al voto y los derechos educativos. Sánchez (2008) argumenta que en 1949, Simone de Beauvoir publica su obra titulada *El segundo sexo*, donde la autora hace su reflexión personal de la condición de la mujer como una clara defensa hacia ella, hacia su igualdad, su capacidad de participar en política, economía, en la cultura y en la ciencia (2008: 3).

El derecho al voto y los derechos educativos marcharon apoyándose mutuamente. Ante el segundo derecho, algunas mujeres se aseguraron la enseñanza primaria reglada y poco más tarde algunos grupos de mujeres reclamaron su entrada a los tramos medios de la enseñanza. Una vez asegurada la educación primaria y nivel medio, un grupo de mujeres había logrado su paso a las universidades (Valcárcel, 2004: 21). El problema para ellas era que sus estudios, como mujeres, no serían reconocidos en función de un título sino de un

reconocimiento solamente de que los habían cursado, además de que no podrían ejercer. Esto se dio desde mitad del siglo XIX hasta los años veintes.

Este sinuoso camino educativo se conectaba directamente con el de los derechos políticos. Sin embargo, el hecho de que cierto grupo de mujeres avanzara en sus estudios, hacía más difícil negar el derecho al voto. Y en el lapso entre la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, las mujeres multiplicaron esfuerzos y sus manifestaciones pacíficas como huelgas de hambre, tirada de panfletos, etc, (Valcárcel,2004: 22). Esta lucha de las mujeres duró casi un siglo; una lucha por el cambio de posiciones de las mujeres en el empleo, la educación y el derecho al voto estaba llegando a su fin. Fue hacia los años 30 que la mayoría de las naciones desarrolladas habían ya reconocido el derecho al voto femenino. El objetivo principal de las sufragistas se había alcanzado.

Sin embargo, para visualizar las condiciones entre hombres y mujeres en la segunda ola feminista, Sánchez (2008) comenta que para los años 60 y 70 del siglo XX, existía un llamado feminismo violento, el cual se caracterizaba por su radicalidad al rechazar totalmente al sistema patriarcal. Este feminismo se caracterizaba por colocar a la mujer como víctima y al hombre como su victimario (2008: 4). Nombres como Ana María Monzón, Clara Campoamor, Nuria Varela, Victoria Sendón, Simone de Bouvaour, Margarita Pisano, Cristina Alberdi, etc. junto con otras mujeres pusieron las bases para que muchas mujeres dejaran de ser invisibles y se desarrollaran en la sociedad como cualquier hombre.

La tercera ola del feminismo surge en los años 90. Sin embargo, Biswas (2004) señala una postura interesante ya que argumenta que sería incorrecto decir que un día la segunda ola llegó a su fin y que al día siguiente la tercera ola ya

estaba echada a andar. Bajo este argumento, la tercera ola pudo haber cobrado vida durante el verano de 1992 cuando un grupo de mujeres en E.U. se reunieron con el fin de convencer a la gente joven de Norteamérica de participar en las elecciones. Ellas querían alentar las votaciones donde había mujeres como candidatas y también para hacer valer su voto.

Pero en esencia, señala Biswas (2004) las mujeres de esta última ola buscan destruir los conceptos erróneos que la gente asocia con las feministas. Ellas pretenden mostrar que feminismo es en efecto poder votar, participar en la vida pública, ejercer sexualidad con total libertad, denunciar cualquier abuso, destruir los estereotipos de belleza, etc; es decir, ser iguales a los hombres dentro de la complejidad del género (Biswas, 2004: 69).

En efecto, Valcárcel (2004) añade que la tercera ola comenzó como una lucha por los derechos civiles, pero se fue centrando en los derechos reproductivos y el papel de la mujer en el proceso de globalización. La autora señala un aspecto considerable de este feminismo ya que argumenta que las otras olas se manejaban con poca apertura a la pluralidad cultural y sexual, de manera que había también que dar protagonismo a las mujeres negras, lesbianas, transexuales, etc. (Valcárcel, 2004: 12). De manera que es en la tercera ola donde se afianza el pensamiento feminista con más apertura. En esta etapa se describen las injusticias como impuestas por la cultura y no por la naturaleza. Se da una gran incorporación de las mujeres a la educación superior, a los oficios y a las profesiones. Aparecen con mayor auge candidatas elegibles y electoras, mujeres que influyen y presionan en las instituciones internacionales. Mujeres que publican, crean, usan anticonceptivos, regulan su fecundidad y reivindican

fuertemente la penalización del aborto (Biswas, 2004: 66). Habrá que tener en cuenta los contextos en los que se desarrollaron las olas feministas, ya que las condiciones en otros contextos pudieron haber sido diferentes.

En el México de 1971, de acuerdo con Lau (2003) en la aparición del movimiento feminista se dio con un grupo llamado *Mujeres en Acción Solidaria*, las cuales se organizaron en torno a reivindicaciones e inconformidades con el propósito de una acción colectiva. La autora citada hace referencia de que existen avances desde esa fecha en el país, pero que también hay rezagos y retrocesos a raíz de debates y pugnas en el interior del mismo movimiento por protagonismos, competencias y liderazgos. Y que sin embargo, Lau (2003) señala que a más de 30 años de iniciado el movimiento en México, las reivindicaciones y los temas parecen ser los mismos: salarios bajos, lucha contra la violencia hacia las mujeres y el derecho a interrumpir los embarazos no deseados; lo cual parece que en ese sentido ha faltado más trabajo. Y sobre todo, señala la autora, subsisten aun innumerables limitantes para el ejercicio de la democracia y el mejoramiento de la condición social de las mujeres en comparación con los hombres.

En México, si bien se ha conseguido que las mujeres tengan mayor visibilidad⁴ en relación al derecho a decidir sobre sus cuerpos, el acceso a abortar, la evitación del maltrato, del hostigamiento, es decir, esa violencia producto de la desigualdad de género, etc. y como ejemplo se tiene el caso de los feminicidios de Ciudad Juárez, Chihuahua. Pero también destaca Lau (2003) que se han creado

⁴ Después de 1953, sin considerarse aun un movimiento feminista, se formaron algunos grupos de mujeres con una participación activa en la política mexicana de la época, con la creación de asociaciones y frentes pro derechos de la mujer, con el fin de que las mujeres pudieran ocupar cargos públicos y uno de los derechos más significativos: el voto.

innumerables instancias en la sociedad civil para atender requerimientos femeninos a través de ONG's que permiten que haya interlocutoras que traten de negociar políticas públicas que no sigan siendo ajenas al género.

En función de las etapas señaladas, vamos a entender el feminismo como aquella tradición política, igualitaria y democrática que señala que ningún individuo de la especie humana debe ser excluido de cualquier derecho a causa de su sexo (Valcárcel, 2004: 3); esto es, sea una mujer o un hombre, ambos tienen derecho a los mismos bienes de la sociedad. Sánchez (2008) habla del feminismo como una teoría que explica la toma de conciencia de las mujeres ante la opresión, dominación y explotación de la que ha sido objeto por parte de los varones en el seno del patriarcado.

El feminismo se puede definir de varias maneras, sin embargo la mayoría tienen en común la idea de emancipar a las mujeres con respecto al hombre y hacer visibles las desigualdades. Para iniciar un análisis de la masculinidad consideramos fundamental al feminismo porque nos muestra el proceso histórico de desigualdad entre hombres y mujeres, y sobre todo la condición social en la que se enmarca a cada género en el momento histórico. El abordaje de las etapas del feminismo nos plantea inicialmente que desde su perspectiva, mujeres y hombres se encuentran en desigualdad, una desigualdad donde los hombres son más favorecidos por la estructura social.

Una vez que planteamos los momentos por los que ha pasado el movimiento feminista y su visión ante las desigualdades de género, damos pie a una cuestión de carácter formal en el sentido de saber qué es género y cómo lo entenderemos en el desarrollo de la investigación.

Para tener un entendimiento del género en esta investigación, partamos del siguiente dato que señalan Lamas, M. Salles, V. Tuirán, R. y Flores F., (1998) en el hecho de que en los años 70 hubo un feminismo académico en Inglaterra que impulsó el uso de la categoría “génder” o género con la idea de poder diferenciar las construcciones sociales por un lado y los aspectos biológicos por otro, con el objeto de comprender la realidad social (1998: 9). Estas académicas tenían también un objetivo que se enfocaba en analizar y mostrar que las características humanas consideradas femeninas eran adquiridas mediante un complejo proceso individual y social, y no de la derivación natural de su sexo. En este momento histórico se entendía que el género era una construcción social y el sexo una condición biológica natural. Se pretendía, de acuerdo al argumento de Lamas et. al (1998) hacer una distinción entre sexo y género para enfrentar los determinismos biológicos. Otro elemento de entendimiento está en el hecho de que hay una confusión cuando se habla de género, porque se suele aludir al género femenino; en este sentido es fácil deducir que hablar de género es referirse a las mujeres o a la perspectiva del sexo femenino (1998: 11).

Esta perspectiva, según Lamas et. al. (1998), buscaba distinguir aquello que es construcción social en contraste con lo que es biológico; tal punto de vista, alentó gran parte de los trabajos pioneros sobre género. De manera que esta explicación señala que la cultura marca a los seres humanos con el género y el género vendría a marcar la percepción de lo político, lo social, lo religioso, lo cotidiano. Un ejemplo que citan las autoras va relacionado con el hecho de que si se les pide a un grupo de niños escoger una silla azul o rosa, los niños escogerán

con tendencia una azul y las niñas una rosa; y que a esto se refiere la construcción del género (Lamas, et. al., 1998: 42). Podemos entender hasta aquí, el hecho de que inicialmente se pensaba que el sexo es dado por la biología y el género es una construcción social; y en este sentido, que a una corporalidad de mujer se le atribúan una serie de mandatos culturales de acuerdo a ese cuerpo; y lo mismo sucedía con un hombre. Entonces el género se entendería hasta aquí como una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado.

Sobre esta misma línea de argumento se encuentran algunas definiciones sobre género como las de Benería y Roldán (1992), Hierro (1998), Lamas (2000), y Lagarde (1998), entre otras y otros, que comparten la idea de que el género es un conjunto de atribuciones culturales, creencias, actitudes, comportamientos, dados a partir de las diferencias sexuales; y que es a partir de tales atribuciones que nos conducimos las personas en sociedad; es decir, que es desde la sociedad donde se fabrica la idea de lo que debe ser una mujer y un hombre. Todo parece remitirse al sexo biológico (considerado como natural) presente en cada individuo al nacer, y que es sobre ese individuo sexuado donde descansan principios sociales que legitiman lo que se considera como conducta femenina y masculina. Género para las autoras es un concepto que revela atribuciones y connotaciones sociales que se confieren a un cuerpo sexuado; como una interpretación social de un hecho biológico visible al nacer.

Hasta aquí se mantiene una idea en común, la concepción de género como una construcción cultural que está en dependencia del cuerpo sexuado, tomado

este último como natural. Abonando al entendimiento sobre género, Lagarde (1997) nos sugiere que el género implica, entre otras cosas:

- Las actividades y las creaciones del sujeto, el hacer del sujeto en el mundo.
- La afectividad, los lenguajes, las concepciones, los valores, las fantasías, los deseos y la subjetividad del sujeto.
- La identidad del sujeto: percepción de sí, de su corporalidad, de sus acciones, sentido de pertenencia, de semejanza, de unicidad, etc.
- Los bienes materiales y simbólicos del sujeto.
- El poder del sujeto (capacidad para vivir, relacionarse con otros, posición jerárquica, condición política, oportunidades).
- El sentido de la vida y los límites del sujeto (1997: 28).

Sin embargo, continuando con la revisión encontramos un punto de vista que hace un señalamiento importante en función de las concepciones de género señaladas con anterioridad.

Desde los años 90 se comenzaba a cuestionar la idea de que el “sexo” era una cuestión natural. Además de encuadrar dentro de la tercera ola del feminismo, los trabajos de Butler (1990) justamente muestran una forma diferente de pensar acerca de la diferencia entre género y sexo con la propuesta de repensar a los sujetos sociales. La autora plantea que el sexo y la sexualidad, lejos de ser algo natural, también son algo construido “quizá esta construcción denominada “sexo” esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal” (Butler, 1990: 55), tal es uno de los señalamientos que hace la autora desde su obra *El género en disputa*.

Se entendía por esos años al género como la interpretación cultural del sexo y no se cuestionaba. Sin embargo, Butler (1990) plantea que el “sexo”, entendido hasta entonces como la base natural del género, también es un elemento que se genera dentro de un sistema social que plantea la normatividad del género. Porque justo la autora llama a cuestionar la categoría de “sexo” como algo natural; y señala que el género no se vea como la interpretación de un sexo. Que en efecto, el género es una construcción social, pero no hay acceso directo a la materialidad del cuerpo. El acceso es a través de los discursos, las prácticas y las normas. Para Butler, no tiene sentido definir género como la interpretación cultural del sexo ya que el género no es a la cultura lo que es sexo a la naturaleza (1990: 56). Ya no se plantean como conceptos separados.

De manera que a partir de Butler (1990) ya no es la interpretación de un sexo que estaba ahí, antes del género. Por supuesto, el sexo existe para la autora, pero no con la idea de una naturaleza organizada en dos opciones de un gama heterosexual, que bien caracteriza a nuestras sociedades.

Butler (1990) apuntala que no pretende negar la materialidad del cuerpo, sino de puntualizar que no hay un acceso directo al cuerpo si no es a través de los discursos, las prácticas y las normas sociales. Para la autora entonces, el género es un performance, una actuación, un hacer que no es aislado, sino un actuar de género en función de normas sociales que nos traspasan; y sobre todo que éste actuar en relación a normas que cuentan con un sistema de recompensas y castigos. En este sentido, para Butler (1990) la actuación de género es el efecto de una negociación con la normatividad.

Nos encontramos entonces con una manera distinta de ver el género. Una manera que concibe al género y al sexo como algo construido en el seno de una cultura, con una suerte de negociación.

Concebiremos para esta investigación, la idea de género como una construcción social que se da a partir de quienes observan las características físicas al nacer y les atribuyen una serie de creencia en función de sus genitales; pero teniendo en cuenta la complejidad de lo que se inscribe con las ideas de que el sexo también es una construcción social.

Ya se argumentó que Benería y Roldán (1992), Hierro (1998), Lamas (2000), y Lagarde (1998) en efecto, plantean que los seres humanos en sociedad reconocen cotidianamente un material básico como es la diferencia corporal del sexo como mujeres y hombres; y aunque aparentemente la biología muestra que los seres humanos vienen en dos sexos, Butler (1990) nos hace reflexionar que son más las combinaciones.

No pretendemos adentrarnos y agotar el tema en relación a los planteamientos interesantes de Butler, sin embargo, será de gran utilidad al análisis de la masculinidad desde esta perspectiva que añade complejidad al tema, donde la dicotomía hombre/mujer es más que una realidad biológica, es además una realidad simbólica y cultural. Acordamos entonces establecer para la investigación que el género es una categoría que nos ayuda a analizar las construcciones sociales del orden simbólico en las sociedades, donde se fabrican

las ideas de lo que se entiende que deben ser una mujer y un hombre, particularmente.

2.2 Conceptualizando la masculinidad

Una vez que se ha esbozado una línea de entendimiento del género para explicar la temática de la masculinidad ¿Qué es entonces la masculinidad? ¿Cómo concebimos aquello que llaman masculinidad?

Es importante decir de inicio que los estudios sobre masculinidad son relativamente recientes, tomando en cuenta los trabajos y teorizaciones previas en torno al género. Para Ramírez (2006) el desarrollo de los estudios de las masculinidades tuvo un crecimiento importante desde los años 80 y principios de los 90, lo cual con el paso del tiempo se han extendido por todo el mundo (Ramírez, 2006: 15). Con el tiempo, los estudios sobre masculinidades comienzan a generar mayor interés para desarrollar conocimiento de los hombres desde una perspectiva de género, y desde diferentes ejes de análisis que incluyen salud, sexualidad, violencia, etc. Algunos de los investigadores más representativos del tema de masculinidad son Kaufman (1999), Connell (2003), González (2004), Badinter (1993), De Keijzer (2007), Huerta (2002) y Bonino (2004), entre otros que iremos incluyendo.

Con el tiempo, la literatura existente llega a utilizar indiscriminadamente la palabra masculinidad y masculinidades, de manera que es necesario precisar las implicaciones de su uso para un entendimiento más eficaz. Sin embargo, a la luz

de la recopilación me parece de entrada algo reduccionista emplear “masculinidad”, ya que no existe una sola masculinidad porque en las sociedades se presenta de diversas formas. No es lo mismo el aprendizaje masculino en el continente europeo que el proceso formativo que los varones llevan en Latinoamérica. Incluso con el sentido común vemos que las condiciones pueden variar de una región a otra, de acuerdo a las condiciones culturales de cada comunidad.

Connell (2003) nos habla de una masculinidad en términos de ser una construcción cultural dentro de la dinámica de género, en donde pone como un ejemplo inicial los deportes competitivos que inician los niños a practicar. Según el autor cuando los niños se inician en el deporte, además de un juego, también están incursionando en una institución organizada donde se conforma una masculinidad dentro de un sistema de competitividad; donde unos perderán y los más fuertes ganarán (2003: 59). Incluso las mismas destrezas deportivas pueden ser una prueba de masculinidad, pero si tales destrezas no se tienen, los niños se ven a veces obligados a encontrar una salida o negociar su masculinidad (2003: 61). Desde este momento, parece ser entonces que las masculinidades se aprenden y se negocian también en el entorno; sobre todo no hay que perder de vista que hablamos de un entorno genérico.

En esta misma línea, el autor plantea dos escenarios que pueden servir de argumento para distinguir cuando se habla de masculinidades en plural; y es que Connell (2003) muestra que la visión de la masculinidad que se tiene entre obreros en una fábrica, tiene una dinámica distinta a la de la construcción de la masculinidad con varones de clase media en espacios de oficina (2003: 60). Los

primeros parecen promover una hombría a través de la fuerza física, y los segundos una idea de “ser más hombre” en función de las posiciones de poder que ocupan en una escala de rangos. Vamos entendiendo de inicio entonces que no es posible hablar de masculinidad sino de masculinidades, sin embargo, tenemos en cuenta que hasta este punto aun no hemos definido qué se entiende por masculinidades; pero sí podemos decir, de acuerdo a Connell (2003) que definir la masculinidad, en términos de aquel que posee un pene y ciertas cantidades de testosterona es muy reduccionista y además de que no parece muy viable comprender el mundo social a partir de una delimitación biológica (2003: 71); planteamiento que nos engarza con las ideas de Butler (1990).

Vamos abriendo camino con una definición sobre las masculinidades del mismo Connell (2003) en la que señala que: “Las masculinidades son configuraciones de las prácticas estructuradas por las relaciones de género” (Connell, 2003: 72), y que además son masculinidades que se hacen y rehacen como un proceso histórico que trastoca a las sociedades. Aunque escueta, esta definición nos muestra que las masculinidades forman parte de las relaciones genéricas, pero que además no son estáticas sino cambiantes como cualquier proceso. Porque además Connell (2003) en este sentido argumenta que tanto la masculinidad como la misma feminidad, son conceptos inherentemente relacionales; esto es, que la masculinidad y la feminidad, como objetos de conocimiento, son siempre en relación a algo (2003: 71).

Como se decía líneas arriba, en relación a las masculinidades, inicialmente se puede pensar y suponer que las masculinidades surgen de los cuerpos de los hombres; es decir, se podría pensar que existen “hombres de verdad” u “hombres

por naturaleza” donde el cuerpo impulsa y dirige las acciones (Connell, 2003: 73); Pero tal argumento nos ayuda a plantear el error que se comente al pensar, por ejemplo, que los hombres son más agresivos que las mujeres por naturaleza o que los hombres son más violentos que las mujeres por un instinto violento incontrolable en éstos, o que por su naturaleza los hombres no se ocupan del cuidado infantil. Sin embargo, esta postura (Connell, 2003) era la que se argumentaba en los años 70 en donde se ofrecía una teoría de la masculinidad reducida completamente a lo biológico, al pensar que son nuestros genes masculinos de donde heredábamos la agresividad, la competitividad, la territorialidad, la violencia o la promiscuidad (Connell, 2003: 75). El mismo autor contrasta la idea al decir que si el género es diverso, la masculinidad también lo es, ya que existen culturas, ejemplifica el autor, donde la homosexualidad es una práctica mayoritaria, otras donde las madres no tienen todo el peso del cuidado de los hijos, y otras culturas, en donde la norma de los hombres no es la agresividad (Connell, 2003: 76).

Entonces, tomamos de inicio que las masculinidades, como objeto de conocimiento, son en relación con algo; es decir con un contexto, con un espacio, con formas de relación; y tal vez sea más claro decir que el estudio de las masculinidades surge precisamente del proyecto de conocer las relaciones de género. Ante esto, Rascón (2007) encuentra que tanto hombres como mujeres poseen rasgos de personalidad que están asociados a la masculinidad y a la feminidad, y que sin embargo, la masculinidad en un inicio busca tomar su referente en el grupo de los hombres y la feminidad en el grupo de mujeres (Rascón, 2007: 264), bajo este argumento, se entiende que si alguien pretende

parecer hombre en la sociedad, los comportamientos de los grupos de hombres serán un referente de actuación. Los datos encontrados en campo ya nos darán más información ante esto; por ahora solo estamos en la parte de las ideas encontradas en la revisión de la literatura.

Olavarría (2004) tiene un argumento de sentido común y de una perspectiva muy cotidiana, quizá muy enraizada en varios sectores de la sociedad mexicana, como lo es el hecho de que existe un imaginario social donde el hombre tiene una obligación social con la responsabilidad, la autonomía, la seguridad, la fuerza, la razón, la valentía, etc. aunada a la obligación social de la reservación de los sentimientos y la no muestra de vulnerabilidad (2004: 52). Sin embargo, este argumento nos plantea la idea de que existe algo en la sociedad de características hegemónicas donde alguien que se precie de ser hombre ha de poseer. En esta línea de pensamiento, ser heterosexual, procrear con una mujer, ser jefe de familia, sustentar las necesidades económicas y entregarse al trabajo para cumplir con las obligaciones implica las funciones de un hombre (Jiménez, 2007: 111).

El asunto se hace más complejo cuando sabemos de antemano que no todos los hombres cumplen con esos mandatos sociales. Y podemos entonces pensar que el significado que se le asocia en algunas cultura para ser un “verdadero hombre” es el de ejercer dominio y poder en las esferas de la vida, en la familia, el trabajo; pero que existen variaciones según los diferentes contextos, los recursos con los que se cuentan y las experiencias cotidianas de los sujetos (Olavarría, 2006: 122). Ahora se nos muestra un elemento que busca un entendimiento de las masculinidades en función de patrones de conducta

estructurados, que parecen ser ya dados en la sociedad y donde los sujetos varones se han de acomodar.

Burín y Meler (2009) nos habla de la masculinidad como un constructo dinámico cuyas variaciones culturales e históricas tienen grandes repercusiones en la identidad de los varones y en sus formas de relacionarse (2009: 18). Estos autores siguen la línea anterior en relación a entender las masculinidades a partir de los distintos patrones culturales que las moldean, además de entender que las formas de relacionarse de los varones van dependiendo de las formas culturales a las que se pertenece. Y se acentúa la idea de pensar en diversas masculinidades a razón de distintas culturas.

Olavarría (2004) define a la masculinidad como una construcción cultural que se reproduce socialmente y depende del contexto social, histórico, cultural y económico en el que los hombres se encuentran insertos (2004: 35). Pero entonces se abre una incógnita ¿qué sucede con ese sector de varones que no cumplen con los mandatos culturales? porque si bien es cierto, algunos varones en las sociedades se limitan en el plano emocional y en la expresión de sus afectos por el temor a parecer femeninos, y a la asociación que estos rasgos tienen culturalmente con la idea de debilidad (Seidler, 2000: 43). Pensamos entonces que entra otro elemento a discusión; un elemento de las masculinidades que busca alejarse de lo que parece femenino, de lo que se le atribuye culturalmente a conductas de corte femenil; es decir, como si existieran conductas natural y puramente femeninas y otras inherentemente masculinas.

Alatorre (2006) añade que para poder definir la masculinidad, desde el enfoque de género, se debe sostener el carácter histórico del constructo, además de que éste está determinado por el momento del desarrollo de la sociedad, y además que se pueda estudiar desde diversas disciplinas (2006: 308); es decir, nos hace referencia a una masculinidad que además de ser diferente dependiendo del contexto, es un constructo que cambia a través del momento histórico y se desarrolla. Planteamientos como los ya citados, mencionan que los varones viven asignaciones de género asociadas a la fuerza, a la violencia, la dominación, la competencia, etc. tanto en lo público como en lo privado (Cazés, 2006: 70), Amuchástegui (2007) por el contrario, sostiene que no hay una linealidad que relacione necesariamente lo masculino con el poder y el dominio. Y que el hecho de ser hombre no precisamente se asocia a tener las posiciones privilegiadas; además de puntualizar que masculinidad se debería utilizar y entender en función de un proceso social, estructural, cultural y de subjetividad (2007: 20). Y como ya pudimos dar cuenta, comúnmente las masculinidades llegan a entenderse desde todo aquello que no está ligado a características supuestamente femeninas (Connell, 2003: 82). Pero entonces descubrimos dos planteamientos que se contrastan; es decir, los que entienden las masculinidades a razón de características particulares que se consideran en una sociedad para designarse o reconocerse como “hombre”, y las que señalan que las masculinidades no son sinónimo de hombres. Esto a razón, y como lo llega a plantear un tanto Connell (2003), existen mujeres que tienen actos que se asocian a los hombres, y hombres que llegan a actuar como lo que culturalmente se le asocia a las mujeres.

De manera que habrá que puntualizar lo que vamos a considerar del tema de las masculinidades para trabajarlo.

Ante una revisión general, parece que la mayoría de las investigaciones que trabajan sobre masculinidad (asociadas a los trabajos con hombres respectivamente), colocan al concepto en un polo opuesto a la feminidad, en oposición y en una condición de mutua exclusión. Sin embargo, para autores como Valdez (2005) estudiar la masculinidad tiene una condición referencial a una relación de complementariedad con lo femenino.

Por otro lado, Cruz y Ortega (2007) refieren que la masculinidad se conforma por una serie de significados que se construyen de acuerdo a las necesidades y relaciones entre los géneros que se da dentro del orden social, y que además se encuentra asociada a una constante búsqueda de aprobación de ser un “hombre de verdad”, y donde para esto es necesario utilizar la fuerza y estar en constante competencia (2007: 135). Y entonces se vuelve a repetir el argumento de un orden social que aparentemente los autores refieren que ya está dado en la cultura, con una asociación directa de particulares características de “hombría por cumplir” por parte de los varones; y desde donde se pretende plantea se hagan los estudios de masculinidad.

A diferencia de otros autores, Núñez (2007) señala que el ser hombre es un proceso en construcción y que se adquieren diferentes características de la masculinidad dependiendo del escenario social donde se desenvuelva el sujeto; es decir, puede ejercer características más dominantes en el espacio de trabajo

por las exigencias sociales, así como mostrarse más flexible en el hogar y en sus relaciones interpersonales (2007: 48). De manera que esta flexibilidad, de acuerdo al autor, que los varones pueden presentar en los diferentes contextos es uno de los aspectos por los cuales se cuestiona el esquema de la llamada masculinidad tradicional donde el poder, la fuerza, la violencia, etc. son asociadas invariablemente a los varones. Como vemos, este argumento cuestiona la visión hegemónica de la masculinidad y la perspectiva tradicional que se tiene de los varones y de sus formas de relacionarse. Montesinos (2007) por su parte refiere que en efecto, los matices de la masculinidad toman de algún modo su referente del modelo hegemónico, sin embargo, se ha podido observar que no todos los hombres buscan cumplir con los mandatos que se derivan de este modelo tradicional, ya que existen varones que se alejan de estos preceptos (2007: 39).

Aparentemente se pueden vislumbrar dos ideas base de las masculinidades, las que tiene presente una masculinidad tradicional y las que no necesariamente asocian la masculinidad con esa estructura tradicional, aunque si la toman en cuenta.

Connell (2003) distingue cuatro tipos de masculinidades:

1. *La masculinidad hegemónica* donde impera una ideología basada en la subordinación de la mujer y de aquellos hombres que no se apegan a este modelo.

2. *La masculinidad en complicidad* representada por una postura de flexibilidad a los cambios de la mujer, pero que en el trasfondo siguen adoptando conductas de dominación.
3. *La masculinidad subordinada* refleja aquellos sujetos que muestran rasgos o conductas afeminadas y por lo tanto son objeto de discriminación.
4. *La masculinidad marginada* se refiere a las diferencias que surgen por la interacción del género con otras categorías sociales como la clase y la raza (Connell, 2003: 83).

A raíz de otras investigaciones, Montesinos (2007) argumenta que existen diferentes tipos de hombres (masculinidades), la primera es producto de la tradición y del feminismo y dentro de esta clasificación se encuentran tres tipos:

1. El rey benévolo, este es el hombre protector y proveedor de la familia.
2. El macho, que es el hombre que subyuga y arremete contra la mujer.
3. El mandilón, que es proveedor y al mismo tiempo no ejerce control sobre su mujer.

La segunda clasificación propuesta por Montesinos (2007) se basa en los cambios sociales que se han suscitado en las últimas décadas y dan forma a las llamadas masculinidades emergentes que son:

1. El hombre pos-antiguo, quien tiene todas las condiciones de proveedor pero espera que en las relaciones entre hombres y mujeres se den las diferencias para cumplir con los papeles socialmente prescritos.

2. El hombre crisis, quien por la crisis económica se ve confrontado por su pareja.
3. El hombre domesticado, es aquel que acepta una relación de igualdad porque se da una relación donde la mujer accede a una forma de ejercicio de poder como lo es el dinero.
4. El hombre moderno, tiene la idea de igualdad entre los géneros (también se le llama masculinidad madura).
5. El hombre campante, son aquellos que se ven beneficiados por la presencia de mujeres con poder, ellos no tienen que preocuparse por ejercer el papel del proveedor de la familia.
6. La máquina del placer, son hombres que se dedican todo el tiempo a seducir a alguna mujer, no importando el tipo de mujer.

Este autor plantea esta clasificación de la masculinidad desde las relaciones con las mujeres y la familia, lo que podría explicarse debido a las pautas socioculturales. Y en este sentido vemos que existen diferentes nomenclaturas para referirse a las masculinidades que plantean una visión que rompe otra vez con el modelo de masculinidad como estática y única.

Gutmann (1996) en sus estudios sobre la cultura mexicana señala que existen diversas identidades de género masculinas, siendo las mujeres quienes propician los cambios, además resalta la importancia de observar variables como la clase social y el contexto histórico. Esto es, que no es lo mismo ser hombre en un contexto urbano a uno rural y que no sería la misma idea de ser hombre que se tenía en los años 50 a la que se tenía en los años 90. En este sentido, elementos

como el contexto histórico no pueden dejarse de lado al analizar las masculinidades.

Además, Ramírez (2005) señala que la masculinidad es ante todo un proceso de búsqueda permanente y reafirmación constante de asimetrías y alternativas de cambio en las relaciones entre los géneros (2005: 55). Los argumentos sobre una masculinidad estática ya no son tan funcionales si se desea ir más allá, si se piensa en dar pasos hacia adelante. Como Ramírez (2005) lo señala, las masculinidades si bien se construyen socialmente, también es considerable entender que se modifican, se reafirman, se negocian en las relaciones sociales.

En refuerzo de este argumento, Kimmel (1997) promueve el entendimiento de 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 (1997: 5). Kimmel (1997) incluso también cuestiona la idea de que la virilidad es una esencia que emerge de lo profundo de todo varón como una condición que cada hombre debe evidenciar ante los demás. La virilidad como una propiedad innata que reside en la particular composición biológica del macho o la simple posesión de un pene (1997: 9).

Kimmel (1997) también señala que la masculinidad no es sólo biológica, ni eterna, ni una recompensa, ni un deber, ni estática ni atemporal, sino una construcción social, un producto de la cultura con valoraciones diferentes en

distintos contextos y para diversas personas; y en este sentido aclara el autor que los hombres pueden cambiar tanto individual como colectivamente (1997: 11).

Las masculinidades, como las feminidades, resultan ser bajo los argumentos citados con anterioridad, situaciones estratégicas de los cuerpos en las sociedades. Ramírez (2005) señala que si la masculinidad es un proceso relacional que implica la significación del cuerpo, el contexto sociocultural es el espacio en que tiene efecto tal dinámica. Que el proceso de construcción de la masculinidad es adentrarse en diversos campos como el laboral, el familiar, etc. La masculinidad puede incidir en el sujeto para transformarlo, tanto como éste posee elementos que pueden modificar la estructura social. De manera que para el autor, la masculinidad es una red de relaciones complejas, de interconexiones múltiples y no una relación lineal de dependencia entre estructura social y objeto sexuado (2005: 55).

Si nuestro entendimiento del género no se forma sobre una base fisiológica, sino sobre las creencias, discursos, símbolos y fantasías que se construyen sobre los cuerpos, también interpretados socialmente, será interesante plantear un concepto del entendimiento de las masculinidades que persigan esta línea. Y para esto, retomamos los aportes de Connell (2003), Burín (2000), Alatorre (2006), Amuchástegui (2007), Ramírez (2005), y Kimmel (1997) principalmente, para estructurar un constructo que nos ayude al entendimiento de las masculinidades para esta investigación.

De manera que podemos conformar un concepto de masculinidades que defina como un constructo social que contiene una serie de significados diversos de la idea de ser hombre en la sociedad; unas masculinidades que se aprenden en la sociedad, se negocian en la sociedad, se hacen y se rehacen en el proceso histórico. Masculinidades que son contextuales para entenderse como un proceso social, cultural y subjetivo; en este sentido, masculinidades cargadas de significados siempre cambiantes y que construimos a través de nuestras relaciones con otros.

En el siguiente apartado, podremos abordar la manera en que se dan estas construcciones de las masculinidades, es decir, los espacios, las formas de relación, etc. en donde se ven inmersas en la sociedad.

2.3 La construcción de las masculinidades

El concepto de masculinidades hasta este momento se ha mantenido como una entidad abstracta. De manera que hemos llegado a un punto de reflexión donde es necesario arrojar luz al proceso de construcción de las masculinidades, pero mejor aún, de las identidades masculinas, en donde la dinámica de trabajo ahora es justamente dar cuenta de ¿cómo es que se ha dado el proceso de construcción? ¿Qué hay en las trayectorias de vida de los varones para saberse hombres? ¿Qué tan cierto es el hecho de que ser hombre asegura un tipo de vida asociado al poder, a la fuerza o a la violencia?

Para pensar en la construcción de las identidades masculinas, y particularmente en el trabajo con varones, es necesario tener en cuenta en todo

momento que estamos hablando de una identidad de género, qué permite a los sujetos en sociedad comprender su rol y adaptar una forma de comportamiento con los otros (Montesinos, 2002: 153). Cazés (2011) nos habla de la asunción social de un género que es impulsado por asignaciones sociales que se viven en la cotidianidad, ya que el género certifica los comportamientos, las actitudes, las formas de actuar y el conjunto de lo que cada persona puede hacer, decir, sentir, desear y también por lo que no debe, ni puede hacer, pensar, sentir, desear, etc. Estos breves argumentos ya nos comienzan a mostrar de inicio la idea de que en la sociedad existen patrones culturales en función de lo que implica ser un hombre y una mujer en sociedad. Además, se nos señala también que los varones viven con una obligación de mostrar las características que los definan ante los demás como un “hombre de verdad” y que esto, conforma su identidad masculina.

Esa identidad masculina de la que estamos comenzando a poner en la mesa de discusión, según Lomas (2004) es la manera en que se expresa la condición masculina, Badinter (1993) señala que existe una condición masculina, pero que ésta depende de factores transversales como la edad, la raza, el lugar, la época, etc. y entonces habría que hablar de una diversidad de identidades masculinas, y en todo caso, diversas maneras de ser hombre.

Sobre todo hay un elemento a señalar para adentrarnos ya al tema de las identidades masculinas, y es el hecho de saber, como señala Gutmann (2000), que hablar de las identidades masculinas es tener presente lo que los hombres hacen y dicen para ser hombres. (2000: 40). Indirectamente lo dicho por Gutmann nos hace pensar en que hay en la sociedad determinadas formas simbólicas que

los varones hacen para parecer hombres; es decir como si ya estuvieran dadas y un varón tuviera que aprenderlas.

Ante esto, Cazés y Montesinos (2005) hablan y describen una masculinidad tradicional o modelo hegemónico que conlleva características muy particulares como:

- Fuerza física y emocional reflejada en numerosas situaciones de la vida.
- Agresividad y valentía.
- Dureza de carácter, control emocional e independencia.
- Potencia sexual.
- Cumplimiento del papel de protector y proveedor.

Y además de esto, señala Cazés (2005) que son diversas las situaciones en que el varón es socialmente alentado a practicar deportes rudos o de contacto, a tener novias desde temprana edad, a limitar la expresión de los sentimientos, a tener liderazgo, a ser proveedor y además se fomenta su independencia desde muy joven, entre otros rasgos. De manera que habría que hablar de estereotipos de la masculinidad como lo señala Kaufman (1994: 119).

Sobre todo, es necesario también saber que esos estereotipos de la masculinidad se encuentran en diferentes etapas de la vida y que se identifican cinco momentos como son:

1. Niñez o primer aprendizaje de masculinidad dominante.
2. La juventud o ensayos de ubicación en la trama de la hegemonía entre los hombres y en relación con las mujeres.

3. Llegada a la edad adulta con características preferentes de la masculinidad propia.
4. La madurez, cuando se ha asumido una masculinidad individual.
5. Las etapas de andropausia, crisis de la hombría, y de la lucha por preservar los atributos de la virilidad o de la aceptación de los límites o pérdidas de esos atributos (Cazés, 2005. 18).

Si bien existen diversas masculinidades e identidades masculinas; no podemos dejar de lado los marcados estereotipos masculinos que se encuentran en casi todas las sociedades. El proceso de construcción de esos estereotipos citados arriba, se plantean de la existencia de una visión dominante de la masculinidad (Scott, 1998: 34); una visión donde existe un sistema de poder no solo de los hombres sobre las mujeres, sino también jerarquías de poder entre diferentes grupos de hombres; un sistema donde las relaciones citadas son construidas de manera desigual (Salguero, 2008: 9), que por supuesto distan mucho de ser naturales.

Estamos por supuesto ante una configuración genérica del mundo social de las nociones de estereotipos masculinos y también femeninos. Tales estereotipos se encuentran con estrecha relación con las características de la estructura del sistema sociocultural de referencia donde se crean significados; y entonces de acuerdo a Hannerz (1992), es importante dirigir la atención a las diferentes prácticas en los espacios de socialización donde se construyen las identidades de género y donde es posible también ubicar el proceso de reproducción social de la identidad masculina dominante.

Así entonces, se habla de un proceso de socialización en los varones a través de los cuales niñas, niños, adolescentes, adultos van reproduciendo y construyéndose como sujetos sociales incorporando valores, actitudes y formas de pensamiento, percepción y acción, que socialmente se pueden considerar como masculinas o bien como femeninas (Salguero, 2008: 11); además de que este proceso permite que los sujetos con los que nos relacionamos llegue a transmitir significados sobre las diferentes actuaciones sobre los hombres y sobre las mujeres. Durante este proceso de socialización que comienza particularmente en la familia, de acuerdo a la visión dominante que señala Salguero (2008), algunos atributos, funciones y posibilidades que se asignan a los varones llegan a implicar ventajas y una mayor cantidad de recursos en cuanto a las posibilidades de desarrollo e independencia, además de menguar los sentimientos y emociones. Para la autora, estas elaboraciones en torno a las identidades masculinas se inician como ya se comentó en los ámbitos familiares a través de las relaciones que el varón establece con la madre, el padre, los hermanos, y demás familiares cercanos. Ahora, en los ámbitos escolarizados, el proceso de socialización se da en relación con maestros, maestras, amigas y amigos (Salguero, 2008: 12). En este sentido, el proceso por supuesto no termina en la niñez sino que prosigue durante toda la vida cada vez que hay una incorporación a nuevos escenarios sociales. Morgade (2001), ya bien señala que la educación infantil marca con firmeza la subjetividad de las personas convirtiéndolas en “hombrecitos” y “mujercitas” (2001: 39).

Familia y escuela aparecen como dos instancias muy relevantes de inicio en el proceso de construcción de las identidades masculinas a través de tales agentes de socialización. Sin embargo, para Salguero (2008) este proceso incluye a otros personajes, como pueden ser los llamados grupos de pares o iguales (2008: 12), quienes tienen un papel también muy significativo en el periodo adolescente.

¿Pero que tienen de importantes estos grupos de amigos? Salguero (2008) responde que tienen una gran importancia por la credibilidad con la que cuentan, que en muchas ocasiones es mayor que la de la familia y la escuela. Y es en el sentido de que los pares están constituidos por otros jóvenes con los que se comparten espacios de socialización y prácticas en su proceso de construcción masculina. Porque generalmente es aquí donde intercambian información sobre el comportamiento de los hombres, y en muchos casos, estereotipando lo que es un supuesto “verdadero hombre”. Aquí las prácticas y los discursos se centran en lo más rudo y exagerado del comportamiento masculino (Salguero, 2008: 13).

Aquí es donde también es posible distinguir los estereotipos dominantes de la masculinidad; y es Marqués (1997) quien plantea que todo varón en algún momento de su vida, y particularmente en la adolescencia, se siente en la condición de cumplir los requisitos de hombría y siente miedo de no cumplirlos como se esperaría. Puede sentir este adolescente que no da la talla en la fortaleza, la virilidad, las conquistas femeninas, la inteligencia, etc., ya que la sociedad patriarcal no proporciona una identidad tranquilizante; y que muchas

veces el joven se ve dispuesto a simular que efectivamente cumple los requisitos de la masculinidad dominante (1997: 25).

Existen también otros ámbitos en el proceso de construcción de las masculinidades. Las instituciones que generalmente intervienen en el procesos de socialización de los varones son la familia, la escuela, las religiones, los lugares de trabajo, las instituciones de salud y las distintas actividades públicas; señala Salguero (2008) que cada ámbito desarrolla también diferentes definiciones sobre lo que significa “ser hombre”; además de que cada profesión o escenario enfatiza diferentes aspectos de la masculinidad, y que debido a ello no es posible, como ya se comentó, hablar de una masculinidad que traza de manera uniforme la identidad de género masculino; sino que es posible que los varones asuman diferentes modos de actuación de acuerdo con la situación y práctica en que se encuentren y, por tanto, se asuman diferentes maneras de masculinidad. Explica Salguero (2008) que algunos varones parecerán insensibles, poco emotivos, autoritarios en algunos espacios, pero también pueden ser amigos, compañeros, cónyuges y padres sensibles en otros contextos de práctica. Y puntualiza la autora un factor muy interesante sobre la masculinidad, y es el hecho de que aunque existe, en efecto un estereotipo hegemónico, no se puede decir que todos los varones encajan uniformemente en él (Salguero, 2008: 14). Así, la identidad (o identidades) de género masculino se va construyendo a cada momento, debe entonces visualizarse como un fenómeno plural donde el discurso del modelo hegemónico no siempre es seguido por todos.

Esto último nos lleva a pensar que las identidades masculinas son recreadas a diario a través de la actuación cotidiana (o performance como lo llamaría Butler), que no son algo fijo y acabado, sino que se van modificando en la práctica y en el curso de la historia particular; se van construyendo y reajustando a lo largo de las diferentes etapas de la vida y en los contextos donde se encuentra cada varón.

Recapitulando, la construcción de la identidad masculina a partir del género, se va a entender como el proceso a través del cual los individuos aprenden lo que significa ser varón o mujer y la forma de interpretarse a partir de dichos parámetros hegemónicos.

Y como señala Salguero (2008) a partir de estas desigualdades es como se construyen particularmente las sociedades en dos polos; sin embargo, lo interesante que plantea la autora, es que ni todas las mujeres ni todos los hombres son iguales ni actúan en función de las demandas sociales de su sexo. Pero aun así, el sistema patriarcal en el que se encuentran inmersos, insiste en tratar a un género como tal, es decir con la imagen e identidad que en primer término se ha determinado como propio de una mujer o de un varón (Salguero 2008: 18).

Así, a partir de entender el género y las masculinidades como constructos sociales, que se fundan en prácticas y símbolos, es como se van construyendo las identidades de género. Sabemos ya también que en la sociedad se han formado dos polos y a partir de ahí se educa a las personas a seguir protocolos propios de su género dependiendo de su espacio cultural.

Para tal bipolarización, Conell (1997) maneja tres aspectos que se encuentran inmersos en la organización social como diferenciadores de relaciones como:

1. Relaciones de poder, que existen en la subordinación de las mujeres y la frecuente dominación del varón. Pero esta estructura a la que se llama patriarcado no se da en todos los ámbitos puesto que existen espacios donde la mujer tiene el dominio sobre el varón.
2. En las relaciones de producción, se manifiesta la visible dominación del varón, como en corporaciones e instituciones. Aquí existe un reparto desigual de los productos del trabajo.
3. La cathexis como forma de relación se formula en términos de que en las relaciones afectivas heterosexuales, el varón tiene un rol social dominante donde controla la relación y tiene derecho a un placer sexual. (Conell, 1997: 38).

No obstante, es necesario tomar en consideración que a partir de muchos cambios sociales, se han roto esquemas y las identidades de género se han transformado y se han reconstruido cultural e históricamente. Hoy en día en que la mujeres se han incorporado a ámbitos considerados para de hombres y se han adecuado a las nuevas y cambiantes exigencias, las actividades como: el aseo de la casa, el cuidado de los hijos, la manutención del hogar, el trabajo fuera de casa, etc. han dejado de ser monopolio de un solo género.

Entendemos entonces que los varones en el proceso de construcción de su masculinidad, son impulsados (bajo una estructura patriarcal) a buscar el poder y ejercerlo con mujeres y hombres; desde las frases que se les dice a los hijos cuando lloran como “los hombres no lloran”, hasta la asignación a las mujeres de tareas ligadas al mundo doméstico. Por el lado del varón, se establece socialmente un modelo referencial para desplazarse en relaciones de subordinación tanto con las mujeres como con varones, dando como resultado masculinidades hegemónicas y masculinidades subordinadas (Salguero, 2008: 22).

En este sentido, como lo menciona Salguero (2008), los varones desde pequeños van buscando por todos los medios responder a ese imaginario social, el cual no solo ven, sino que también viven en sus relaciones cotidianas. Estas características están dadas a partir de un discurso del ser “hombre” como aquel valiente, mujeriego, callejero, etc.; discurso que orienta una forma de ser y una actitud de los jóvenes varones. Lo interesante de esta orientación de “ser hombre”, es el hecho de que circula en los escenarios de encuentros juveniles (como la calle y la escuela) y que a veces no es sostenido, aceptado y repetido únicamente por los mismos jóvenes, sino por algunas mujeres cercanas a ellos (Salguero, 2008: 25)

Este estudio de las identidades masculinas y pensarlas en diferentes contextos de práctica, nos lleva a reflexionar y considerar que, en ocasiones y de manera simultánea, intervienen varias estructuras de relación que pueden estar siguiendo diferentes trayectorias históricas, y por ende, la masculinidad como la

feminidad, siempre estarán asociadas a rupturas y contradicciones internas, en función de que las prácticas sociales están involucradas con otras categorías sociales como raza, clase, edad, nacionalidad, etc.

Retomamos a Bruner (1992) para señalar que en un mundo globalizado y multicultural, el individuo ya no puede mirarse a sí mismo como “totalidad” unificada, sino en el mejor de los casos como un fragmento que busca reunificarse en su propio proceso de construcción a través de la reflexión y la acción (1992: 38). En este contexto, vemos que las identidades masculinas compuestas por una gran variedad de discursos se presentan algunas veces fragmentadas y desarticuladas como un lugar de conflicto y no como un elemento unificador. Y resulta ser que las “verdades” sobre las que se fincaron ciertas certezas para algunos varones, fundadas en saberes de generaciones pasadas sobre la actuación masculina, hoy día están siendo puestas a reflexión y cuestionadas, y hasta han llegado a perder credibilidad a partir de los diferentes cambios históricos, sociales y culturales, gran parte de ellos promovidos por los movimientos feministas, en su afán de buscar la igualdad social, el respeto y la tolerancia a la diversidad.

2.4 La subjetividad masculina y sus prácticas

Al hablar sobre las masculinidades desde una condición sociocultural, no es posible dejar de lado el elemento de la subjetividad como un factor intrínseco en ellas. Primero entendamos el concepto y posteriormente su importancia en este trabajo.

La subjetividad, a grosso modo, se entiende como lo propio del ser humano en singular (Palladino, 2009: 11). Se dice que ésta se construye desde las experiencias infantiles tempranas, esto es, en la relación regida con los vínculos humanos, en este sentido, la subjetividad se conforma en relación con la subjetividad de los otros; para Palladino (2009) subjetividad es lo que se intercambia entre los sujetos.

Entendemos entonces que lo propio del sujeto es lo subjetivo, es decir, él mismo es su contexto. Palladino (2009) nos explica una manera en la que afirma se construye la subjetividad: inicialmente el sujeto tiene una estructura biológica heredada de manera genética por sus padres y también un entorno sociocultural en el que nace. Y es desde el nacimiento según el autor, donde comienza a constituirse la subjetividad. De manera que la subjetividad es la posibilidad que tiene un sujeto de crear al otro, al mundo y así mismo (2009: 13).

Desde otro enfoque, Lauretis (1989) señala que la subjetividad es una manera propia de ser, de sentir y de estar en el mundo social; es la posibilidad de pensar y hablar de sí misma o de sí mismo, a partir de sí (1989: 15). Pero que esta subjetividad, se construye mediante un proceso de interacción entre la cultura y la realidad personal. De manera que la experiencia de ser mujer o varón, de acuerdo a la autora, consiste en una serie de hábitos que resultan de la interacción entre conceptos, signos y símbolos del mundo cultural y las distintas tomas de posición que cada quien va adoptando internamente.

Por su parte, Scott (1992) plantea en torno a la subjetividad que la experiencia no es algo que los sujetos tenemos solamente, sino que también interpretamos, y en este sentido, la construcción de la subjetividad consiste en la

interpretación (o reinterpretación) de las cosas que han sucedido en las vidas de los sujetos. Scott (1992) en su texto “La experiencia” se apoya un poco de Laetitia al decir que la experiencia es sólo un proceso por el cual se construye la subjetividad; un proceso donde uno se ubica en la realidad social y desde donde se comprende la subjetividad de las relaciones interpersonales, sin dejar de lado la interpretación.

Para Di Pasquale (2010), básicamente la subjetividad la entiende como un constructo que, primeramente no tiene una definición unívoca y acabada, alude a la estructura interna del sujeto que lo hace enfrentar la vida social desde esquemas que fue construyendo a lo largo de su experiencia vital. Así, para la autora la subjetividad articula lo personal y lo social; señala que se es uno y se es muchos a la vez, por lo que un sujeto es individual, social y relacional. Dichas premisas nos permiten dar cuenta que para un ser humano es imposible no producir subjetividad. Lo cual implica que la subjetividad hace que en situaciones sociales, los sujetos reaccionen de diferente manera de acuerdo con los vínculos que establecen según su propio desarrollo, sus experiencias previas y su propia historia personal.

Los discursos sobre la identidad y las masculinidades integran un conocimiento histórico y cultural acumulado sobre el género. Sabemos también que los sujetos asumen discursos transmitidos por la cultura, como una visión del mundo; pero también son capaces de interpretar sus acciones, pensamientos y sentimientos, incluyendo los de los otros, de acuerdo a esas “verdades”. En este sentido, Salguero (2008) añade que tales discursos, a través de los significados, confieren sentido e interpretan la experiencia personal y social en función de las

acciones de los otros. Y en este proceso, existen algunos aspectos que contribuyen y operan en la construcción de la misma subjetividad masculina, como son:

1. El poder y la autoridad sobre otras y otros y que por el solo hecho de ser hombres se le otorga desde diferentes instituciones.
 2. El desempeño sexual centrado en la genitalidad.
 3. El trabajo enfatizado al éxito profesional y laboral.
 4. Las emociones y sentimientos como ejes estructurales y de conflicto.
- (Salguero, 2008: 22).

Estas ideas buscan explicar que existen principales estereotipos de género masculino que operan en la construcción de la subjetividad masculina, sobre todo sus implicaciones sociales.

Ante el punto número uno, sabemos que existe una idea social que tiene que ver con el hecho de que existe un modelo de hombre asociado a enaltecer atributos como el poder, la fuerza, el vigor, el éxito sexual, profesional y laboral, entre otros. En este punto, Seidler (2000) comenta que al legitimarse en la historia la autoridad de la razón, ésta se relacionó con la autoridad de una masculinidad, esto es, como si los hombres pensarán en la razón como algo propio de su imagen (2000: 27). Como si los hombres hubiesen aprendido a usar la razón para definir qué es lo mejor para ellos y para los demás.

Cohen (1996) considera incluso que ninguna instancia de la práctica social es ajena al ejercicio del poder; y que una primera concepción del poder es la capacidad de los individuos para mantener, ejercer e intervenir en las prácticas sociales, y una segunda concepción es el poder relacional, el cual se define como

la capacidad de los sujetos para obtener resultados a partir de las acciones de otros (1996: 47). Esto nos da muestra, como señala Vargas (1998), de que cada subjetividad ha de construirse desde el otro, y porque fundamentalmente lo propiamente humano se inscribe a partir de formas específicas de relación, una relación en la que los sujetos producen su subjetividad a partir de las relaciones sociales (1998: 63). Pero como ya vimos, esto ha sido así porque la cultura ha legitimado la creencia en la posición superior del varón y el dominio masculino arraigado en la práctica cultural. Es este desempeño de estereotipos masculinos los que van operando en la construcción de la subjetividad masculina.

Lagarde (1996) señala que el sentido de la vida de los hombres se encuentra encaminado a aprovechar los recursos que lo apoyan para obtener beneficios personales. Sobre todo que en su argumento de que “hombre” implica ser el que hace, piensa, significa y nombra al mundo, el que sabe, el que razona, el que posee verdad y voluntad (1996: 61). Podemos decir que desde este discurso patriarcal ser hombre es tener poder, y que ese poder va conformando parte de la subjetividad de los varones en términos de la masculinidad hegemónica.

Connell (1997) considera que un tipo particular de masculinidad puede construir una forma de ser hombre, a través de la cual proclama y procura mantener una posición de liderazgo en la vida social (1997: 46); sin embargo, se tiene que tener presente que la masculinidad hegemónica, como ya se había señalado en el apartado anterior, no es fija, inmutable y omnipresente, sino una configuración de prácticas generadas en situaciones particulares, en relación a una estructura cambiante de relaciones. Y en este sentido, la masculinidad no deja de ser una posición siempre disputable; una hegemonía contemplada como una

relación históricamente móvil, donde su flujo repercute en los procesos subjetividad.

Para Salguero (2008), los varones han de tener en cuenta la mirada de otros varones, quienes les aportan significado y valor en el mundo social. Si ellos se encuentran constantemente bajo la mirada, vigilancia, valoración y aprobación de otros hombres, la masculinidad ha de ser demostrada para calificar ante los otros como “hombre verdadero” (2008: 27); lo que da como resultado un modelo de subjetividad masculina caracterizado por la agresividad, la competencia y el mantenimiento del poder sobre los demás. Bajo esta construcción subjetiva de la masculinidad, el hombre parece necesitar y demostrar su hombría.

La subjetividad se da a partir de códigos simbólicos que nos construyen y nos permiten construir la realidad (Vargas, 1998: 64), es decir, que los estereotipos tradicionales de la masculinidad de los que hemos hablado, integran contenidos identitarios que permiten establecer la pertenencia a un grupo, además de constituir ese orden simbólico que indica cuáles son las características que debe tener un hombre para ser reconocido socialmente como tal. Sin embargo, Marqués (1997) señala que tratar de cumplir con ese ideal de ser “hombre”, puede muchas veces llegar a considerarse como una experiencia dolorosa, ya que siempre habrá hombres que fracasan en la prueba y quienes serán señalados con desdén (1997: 21).

En relación con el desempeño sexual como un estereotipo de masculinidad que opera en la construcción de subjetividad, señala que los hombres han de ser actores sexuales. La sexualidad forma parte de la configuración del sujeto como

hombre: de su subjetividad y de su identidad (Salguero, 2008: 32). En este rubro, la sexualidad masculina otorga a cada hombre valorarse a través de sus experiencias sexuales en tanto competencia con otros hombres. De hecho plantea Salguero (2008) que el significado que se da al número de conquistas, a la libertad de acción, al espíritu de aventura y de dominación, forma parte de la identidad masculina para algunos varones que desarrollan esta subjetividad. Incluso Seidler (2000) plantea que los varones insertos en ese modelo de masculinidad dominante crecen con la idea de la sexualidad en términos de conquista y rendimiento, como una manera de probar su masculinidad frente a sus pares, y no en relación con sus deseos.

Salguero (2008) añade que las exigencias a partir de las cuales algunos varones miden su virilidad son muchas; y el problema se da cuando algunos de ellos no tienen como referente ese estereotipo de la masculinidad; muchos se llegan a sentir con la obligación de cumplir de una manera u otra con el parámetro para ser aceptados por los grupos de pares. Y la idea de subjetividad también va en ese sentido al referirse a procesos de creación de sentidos instituidos y sostenidos por formaciones colectivas, lo cual apunta al cómo vamos siendo sujetos en un devenir histórico surcado por aconteceres grupales (Baz, 1998: 56).

Existe otra preocupación constante para muchos hombres como es la “potencia sexual”. Y es tan grande la importancia que se da a los genitales que se invierte en los mismos, como señala Kaufman (1989), una extraordinaria cantidad de atención a través del mercado cultural en relación a ese pedacito de carne que cuelga entre las piernas e los hombres (1989: 64). Y entonces en el contexto del

desempeño sexual, se puede encontrar una preocupación constante para cumplir una supuesta “normalidad”, ya que aun en las relaciones sexuales se encuentran incluidas nociones de productividad y eficiencia.

El trabajo forma parte también de la subjetividad e identidad masculina. Salguero (2008) señala que desde temprana edad, muchos niños crecen con la idea de que a través del trabajo serán reconocidos como hombres, y donde habrá que dedicar gran parte de su vida a lograr un aparente éxito profesional y laboral. Parece ser el trabajo lo que define la primera marca en los hombres en la medida en que generan independencia económica y posibilita el traslado a otros ámbitos sociales. Fuller (1997) también señala que los hombres parece que se convierten en “hombres” una vez que ingresan al mundo laboral, ya que obtienen el reconocimiento y el respeto de otros hombres. De manera que es a través del trabajo que los hombres consiguen aceptación, reconocimiento social a su capacidad de producir y de generar los recursos materiales que garanticen la existencia de una familia; lo que les otorga seguridad y autonomía (1997. 36).

De manera que el mundo laboral pasa a ser un espacio en el cual ellos deben tener un lugar; no cumplir esta meta significa no estar a la altura de ser hombre. Como vemos, el ámbito del trabajo dirige gran parte de la vida de muchos varones a medida que el reconocimiento se establezca con base en la obtención de poder en la vida pública. Para la mayoría de los varones el ingreso al mundo del trabajo puede permitirles dinero, y con ello, la adquisición de bienes y el rol de proveedores, lo que les otorga poder, autoridad y hace posible que su opinión sea

reconocida y puedan decidir sobre su vida y en una palabra: les hace sentirse útiles y vivos (Salguero, 2008: 45).

Como podemos ver, la subjetividad masculina se relaciona con el ámbito laboral. Y si por alguna razón un hombre pierde el trabajo, entra en una situación realmente conflictiva cuando ya no se tiene éste.

El cuarto aspecto que hace referencia a la subjetividad masculina es el de las emociones y sentimientos. Ya fuimos revisando las configuraciones que van conformando algunos ejes base para la construcción de la identidad masculina y sus subjetividades. Recordemos que la subjetividad involucra la producción de significados que designan y dan sentido a un modo de ser, de pensar, de experimentar, de actuar, de vivenciar; el encuentro entre la historia de vida de cada sujeto sentida y diferenciada de la de los demás (distintos modos de ver e interpretar las cosas) y un medio social que está en permanente movimiento (Liévano, 2012: 7).

Los actos subjetivos como ejes de construcción de las identidades masculinas ya vimos que pasan por el poder, la sexualidad y el trabajo; pero también pasan por la dificultad de incorporar en sus vidas la posibilidad de reconocer y expresar sus emociones y sentimientos (Salguero 2008: 48).

Seidler (2000), comenta ante esto que existe una idea cultural en occidente donde lo emocional es visto como "irracional", es decir, que las emociones y los sentimientos no se no se legitiman como fuentes de conocimiento, sino que reflejan cierta ruptura en las lógicas frías de la razón; y como en la modernidad la

razón ha sido modelada a imagen de los hombres, se le puede relacionar con las formas dominantes de la masculinidad (2000: 30). Pareciera entonces que esta separación entre razón y emoción funciona para apartar a los hombres de sus emociones y sentimientos, las cuales parecen también constituir una amenaza a su hombría. Y entonces algunos hombres reconocen sus emociones como signos de debilidad al poner en situación comprometida su identidad masculina.

Señala Salguero (2008) que culturalmente muchos hombres aprenden a controlar su mundo emocional dado que consideran que éste podría obstaculizar e inferir en su desempeño y toma de decisiones. Aprenden así a ocultarlos ya que no tienen cabida en el ámbito público y en el mundo social de las formas hegemónicas. (2008: 49).

Por su parte, Kaufman (1997) considera que las emociones y necesidades de los varones no desaparecen, sino que las frenan, las ocultan, las silencian, porque podrían poner en cuestionamiento su poder, su control y dominio de lo que les rodea. Justo algunos hombres tratan a las emociones como si fueran signos de debilidad, ya que eso sólo se puede esperar de las mujeres.

Se ha construido una subjetividad en torno a estereotipos masculinos de corte dominante. Pero también es cierto que la subjetividad es un proceso en continua construcción, siempre en perpetuo movimiento. Y como señala Liévano (2012), la subjetividad debe ser algo que también se esté construyendo “aquí y ahora” (2012: 66), ya que para este autor, la subjetividad no es nunca un resultado sino un procesos.

Si bien la masculinidad hegemónica representa un esquema a través del cual se organiza la vida social de muchos hombres, el fenómeno de subjetividad, entendido como una experiencia personal, es una experiencia del sujeto pero en relación con el mundo, en relación con los otros. Así la subjetividad puede entenderse como una acción humana que se organiza a partir de las vivencias de los sujetos, pero que no se mantiene estática y sin posibilidad de cambio.

Conclusiones

Los movimientos feministas, en el entendimiento del tema sobre masculinidades, tienen una importancia vital ya que nos muestra las características históricas de la condición de las mujeres y los hombres. Buscamos entender las masculinidades y qué mejor que haciéndolo desde la condición histórica de los varones y su papel en el tiempo con respecto a las mujeres. Donde hemos encontrado condiciones de desigualdad que han beneficiado sin duda a los varones.

Ahora podemos entender los feminismos, no necesariamente como un movimiento asociado de mujeres, sino un movimiento que pugna por la igualdad de derechos que la sociedad establece tanto para mujeres, como para hombres. No como un movimiento en contra de los hombres. Los feminismos buscan, por supuesto, el mejoramiento de la calidad de vida y oportunidades de las mujeres en la sociedad con respecto a los hombres.

Y desde estos movimientos feministas es de donde se desprenden los estudios de género. Como pudimos constatar, existen maneras de ver el género

como las que señalan que el género es una construcción social basada en creencias, estereotipos, atribuciones en función de las características sexuales de un sujeto social. Encontramos por supuesto argumentos que se inclinan a pensar el género como algo construido socialmente y el sexo como una condición dada por la naturaleza; y que es en función de esa naturaleza que se desprenden una serie de atributos para los individuos en sociedad. En este sentido, el sexo es natural mientras que el género tiene características socioculturales.

Pero en esa búsqueda de la literatura sobre género, pudimos encontrar una postura muy singular y atrevida en relación a las visiones tradicionales que definen género. Y nos referimos a la perspectiva de Butler (1990). Tal autora nos lleva por otro camino de reflexión en donde plantea que el sexo, entendido hasta entonces como la base del género, es también una construcción social. Bajo esta óptica, se accede a la materialidad del cuerpo en función de discursos, prácticas y normas, ya que son estas entidades quienes socialmente van a definir los cuerpos; y no así la naturaleza.

No nos alejamos, por supuesto, de la idea de que se han atribuido históricamente una serie de creencias y mandatos sociales en función de una dicotomía sexual, ya que la sociedad actual se sigue manejando en esos parámetros. Consideramos que será el trabajo de campo el que nos dará la pauta para saber la manera en que se trabajará la idea de género. Sin embargo, va a ser muy interesante rescatar las ideas de Butler (1990) en relación a pensar el género como una actuación (performance) en función de normas sociales; pero vista esta actuación de género como el efecto de una negociación con la normatividad.

Con este trabajo incorporamos un proceso reflexivo sobre la construcción social de lo que significa ser hombre, hemos optado por una perspectiva de género donde se estudia la masculinidad en plural, es decir, masculinidades. Y es este concepto y no el primero en función de que la literatura nos ha dado la oportunidad de descubrir que existen diferentes tipos de masculinidad como hombres en el mundo. Y además que ésta masculinidad no es estática sino cambiante a lo largo de la vida. Trabajaremos con las masculinidades en relación de que el trabajo de campo se aboca principalmente a jóvenes varones, ya que se pretende descubrir la manera en que construyen su masculinidad, lo cual es un objetivo de esta investigación. No obstante, sabemos ya que hablar de masculinidades no necesariamente hace referencia a los hombres, sino a las formas simbólicas asociadas a quien es considerado un varón.

Tenemos muy en cuenta que la identidad de género masculino se va construyendo a cada momento y que hay que visualizarlo como un fenómeno donde el discurso del modelo hegemónico no necesariamente es seguido por todos los varones; aunque si se tiene en consideración la existencia en la sociedad de un modelo social dominante de la masculinidad.

Sobre todo habrá que tener muy en cuenta esta idea performativa de Butler (1990), ya que también es posible que en este estudio sobre varones, éstos se puedan ver asumiendo diferentes modos de actuar de acuerdo con la situación que se les presenta, y entonces se vean asumiendo diferentes formas de masculinidad dependiendo el contexto y las formas de relación. De cualquier

manera, se fortalece la idea de una masculinidad que se entiende como un fenómeno cambiante, no estático, y sobre todo, negociado socialmente.

CAPÍTULO 3

LA VIOLENCIA COMO ELEMENTO CONFIGURADOR DE MASCULINIDADES

En este capítulo, comenzaremos a disipar la pregunta de investigación en función de la bibliografía obtenida y el trabajo de campo que se llevó a cabo con un grupo de jóvenes de la escuela secundaria No. 113 “Francisco Nicodemo”, la cual se encuentra ubicada entre las calles de Miguel García y esquina con Canal de Tezontle, en la colonia Picos Iztacalco.

Esta escuela, se encuentra dentro del llamado pueblo de Iztacalco, lugar muy tradicional por sus festividades, bailes callejeros y por sus constantes conflictos entre bandas juveniles. En este mismo espacio, la comunidad expresa cotidianamente mucho sus quejas en relación a los constantes asaltos a transeúntes y vehículos de transporte público. Y sobre lo que se escucha entre las madres de familia que recogen a sus hijos a la salida de la escuela es también la violencia familiar que constantemente experimentan; incluso platican de aquellos actos de violencia física constantes que se dan con regularidad entre vecinos de las colonias⁵.

El primer contacto se llevó a cabo con la directora. En un principio ella no tenía mucho interés en que se diera este tipo de trabajo de investigación, pero al platicar con ella del proyecto acordamos en que no procuraríamos restarles mucho tiempo a los alumnos en relación a sus clases. De antemano me propuse a manera de apoyo darles algunas asesorías en las materias en las que estuvieran atrasados. Gracias a esto, me canalizaron con el departamento de orientación

⁵ Diario de campo 5/02/2015

educativa para que trabajara con algunos chicos que aparecían como los más problemáticos y los que estaban reportados por haber participado en peleas dentro o fuera de la escuela⁶. Los jóvenes con los que se me permitió trabajar fueron: Alberto, Joel, Ernesto, Raul, Jaime, Efrén, Oscar y Jesús, además de Atziri, Sonia y Michel (cabe señalar que los nombres utilizados no son los nombres verdaderos ya que se manejan otros con el fin de resguardar su identidad). Las tres chicas últimas nos apoyaron para las entrevistas a mujeres, ya que ellas formaban parte de ese sector de chicas identificadas por el departamento de orientación educativa como alumnas que también han participado de actos violentos en la escuela. Las entrevistas con ellas fueron de suma importancia ya que escuchar una visión femenina de la imagen masculina agregaba fuerza al análisis.

La pregunta de investigación desde un inicio se formuló de la siguiente manera: ¿Cómo construyen la experiencia de su masculinidad, en un entorno de violencia, un grupo de jóvenes de una escuela secundaria del pueblo de Iztacalco? Interesante es analizar ya en esta parte, cómo en este contexto de violencia se desarrolla la construcción de sus masculinidades en un grupo de jóvenes que viven en esta comunidad y que asisten a la secundaria No. 113 “Francisco Nicodemo”.

Iniciaremos por plantear que a razón del trabajo de campo realizado entre los meses de enero y abril (un taller vivencial, notas personales del taller, entrevistas semiestructuradas, notas sobre las entrevistas y un diario de campo) pudimos

⁶ Cabe señalar que la Directora me permitió trabajar únicamente con 11 jóvenes; 8 hombres y 3 mujeres, ya que en su argumento me comentaba que era muy necesario trabajar con ellos en función del tema de la violencia.

encontrar dos ejes a partir de los cuales los jóvenes parecen construir la experiencia de su masculinidad: la violencia y las prácticas corporales, principalmente.

A lo largo de este capítulo haremos relación de la bibliografía encontrada con el trabajo de campo, incluyendo las actividades realizadas en un taller con un grupo de jóvenes de la escuela secundaria. El taller se llevó a cabo con una idea de investigación con el fin de descubrir las ideas de masculinidad y sus concepciones de violencia. En un principio protocolario se pretendía generar cambios en los adolescentes con este taller, sin embargo, a lo largo del tiempo fuimos descubriendo que era necesario tomar otra perspectiva, más inclinada primero a investigar de una manera más directa al grupo de trabajo y dónde el taller era un instrumento de intervención para obtener información y así tener un mejor conocimiento de los sujetos, antes de pretender una estrategia de intervención generadora de cambio. La estrategia al entrar al campo cambió del pretender enseñar sobre la violencia a los jóvenes, a la posición de aprender de ellos, de sus prácticas relacionadas con la violencia y su manera de ser hombres en el entorno.

De manera que el taller que se llevó a cabo tuvo como perspectiva y objetivo descubrir a partir de actividades grupales la manera en que este grupo de jóvenes adolescentes se relacionan con la violencia de género y construyen su idea de ser hombres en la sociedad. Para esto fue necesario el tocar temas útiles para la discusión que tenían que ver con las emociones, la violencia y las ideas de ser hombre en la sociedad; y que nos darían respuestas ante la pregunta de investigación. Para esto fue necesario basarnos en la estructura de un manual que

se intitula “*Previniendo la violencia con jóvenes: Talleres con enfoque de género y masculinidades*”. Este material se retomó principalmente por sus aportaciones de trabajo con jóvenes ante la violencia, desde una perspectiva de género y masculinidades. Un material generado por la organización *CulturaSalud* y su área de Masculinidades y Equidad de Género (EME).

Cabe señalar que el objetivo de obtener información se cumplió a raíz de la participación de los jóvenes en el taller. Añado también que pude darme cuenta que la participación que se tuvo a lo largo de las siete sesiones estuvo muy asociada a que los muchachos sintieron ese espacio temporal como un lugar de expresión y recreación. En el taller y las entrevistas se utilizaron algunos seudónimos con los jóvenes ya que ellos señalaban sentirse más cómodos si se nombraba así, pero ya en este proceso de análisis contaremos con nombres ficticios como ya se ha puntualizado.

Ante lo señalado, abordaremos en este capítulo lo correspondiente a la construcción de la masculinidad a partir de la premisa: los jóvenes construyen la experiencia de su masculinidad en relación a la violencia que experimentan en su casa, la escuela y la comunidad. Arrojaremos luz a las condiciones de los entornos violentos, para después descubrir los factores que promuevan esa violencia y cómo la masculinidad emergente en los jóvenes aquí está enlazada. Sobre todo nos es prioritario plantear los rituales de reafirmación masculina que están ligados a la violencia que se vive en la escuela y que ejercen los hombres hacia las mujeres y hacia otros hombres.

3.1 Violencia, masculinidad y las aulas escolares

Para tener un panorama más claro, y sin perder de vista la temática principal de la construcción de las masculinidades, abordaremos de manera breve lo que es el concepto de violencia y cómo lo entenderemos para efectos de su relación con la masculinidad.

Iniciaremos por el hecho de saber que no existe un tipo de violencia único, ya que al referirnos a la violencia nos vemos en la necesidad de transitar desde lo más íntimo del ser humano hasta lo público, lo cotidiano, lo común, lo compartido; desde el individuo, la escuela, la pareja, la familia, los medios de comunicación, las naciones, etc. (Tapia, 2006: 9). De manera que no es tan sencillo definir lo que se entiende por violencia. Sabemos de entrada que tiene que ver con un acto, el de violentar.

La OMS (Organización Mundial de la Salud) (2003) definió a la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea de amenaza o efectivo, contra uno mismo, contra otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de provocar lesiones, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002: 3).

En este sentido, la violencia se entiende de entrada como un tipo de conducta aprendida y que uno puede ubicar este tipo de conducta en el orden de la cultura (Fernández, 2007: 18); es decir, que la violencia se encuentra en el

bagaje de una cultura transmitida de generación en generación (¿entonces hablamos de culturas violentas y culturas no violentas?). Mantengo un acuerdo en función de que la violencia es influida por la familia, las instituciones, los medios de comunicación, y que es en estos sectores donde uno aprende a reproducir relaciones violentas (Fernández, 2007: 19). Los ejemplos que se citan de los jóvenes más adelante nos refuerzan este argumento primigenio.

En este primer acercamiento, el fenómeno de la violencia se asocia con el terror, la destrucción, la muerte; de hecho, para referirse a la violencia observamos que se recurre a una serie de calificativos que rebasan lo propiamente humano: la violencia es brutal, bestial, sangrienta, monstruosa, catastrófica, implacable, etc. y que lo propiamente humano es el empeño por controlar la violencia (Tapia, 2006: 22). La violencia invade aquellos ámbitos sociales en los que anteriormente se daba por sentada la confianza y la seguridad: los individuos, las familias, los vecindarios, los centros de trabajo se revelan igualmente acechados por la violencia, así se trate de una agresividad menor de maltratos, vejaciones, humillaciones o abusos.

En esta proximidad hacia el concepto de violencia, podemos entender su relación permanente con lo que ya señala la OMS; la violencia como testigo civilizatorio resulta en una acción cometida en contra de una o varias persona a través de la imposición de la fuerza, con el objeto de dominar mediante la voluntad las acciones del otro; en síntesis, someter al otro (Mata, 2006: 162). Podemos afirmar hasta este punto que la violencia es constitutiva de la humanidad y de sus

obras. Ahí donde otros creen encontrar el bien, la armonía y la paz, descubrimos también una y otra vez a la violencia en la sociedad.

Pero la violencia tiene una naturaleza compleja y pluriforme; la violencia es un lenguaje, una forma simbólica de anular a un sujeto, y en este sentido todo tipo de violencia es negación de otra persona. El ejercicio de la violencia no deja ninguna posibilidad a la dignidad de un sujeto (Peredo, 2006: 106). En relación a estas definiciones, y a manera de un primer ejemplo se extrae de una de las entrevistas realizadas con los chicos de la secundaria N.113, un muchacho de 14 años llamado Ernesto en el desarrollo de su entrevista mencionó lo siguiente:

...pues mi papá a veces dice que no sé hacer las cosas... sí me ha dicho que soy tonto y que para eso debería de ser bueno... [Ernesto, 14 años].⁷

Esta frase llega a ser significativa porque nos revela esa condición violenta de dejar al otro en la negación de su ser personal; sobre todo esa manera simbólica de anular a las personas desde el discurso.

Curiosamente las definiciones sobre violencia de los chicos y las chicas iban únicamente en dos vías: la violencia física y la emocional. Entre algunas de esas definiciones encontramos lo siguiente:

La violencia es como... como cuando agredes a alguien o la lastimas en sus sentimientos. No sé, creo que es algo que no se debe hacer, pero la gente lo hace [Oscar, 13 años].⁸

⁷ Entrevista a Ernesto 30/01/2015. Ernesto es un chico de 14 años y se encuentra en segundo de secundaria ya que está recursando ese año. Él refería mucho también en los talleres un poco de inseguridad ya que temía equivocarse. Y recalca mucho lo que su papá le decía: que era un tonto y para Ernesto eso significaba también violencia.

Yo pienso que la violencia... es una conducta de agredir a otra persona; que la golpeas y todo eso. No sabría definirla... pero sí sé que tiene que ver que agredas a tus hijos, a tu novia o a cualquiera [Efrén, 13 años].⁹

La violencia es todo lo que vivimos en la sociedad. Es una forma de tratar a la gente con violencia, golpes, groserías y así... Yo veo la violencia en la escuela por ejemplo, cuando se rifan a la salida o en los baños. La violencia está en todos lados [Sonia, 13 años].¹⁰

...la violencia... pues para mí es... es ser una persona que agrede a otros... es agredir con golpes o con armas. Por donde vivo hay mucha gente que ya carga fogón. Ya todos quieren sentirse bien narcos [Jesús, 13 años].¹¹

Lo anterior revelado por Ernesto, Oscar, Efrén, Sonia y Jesús sería una idea del tipo de violencia que se reconoce en lo físico y lo emocional, así que no podemos pensar en un único tipo y específicamente que se recargue sólo en el daño físico. Curiosamente notamos también que reconocen el aspecto social de la violencia al considerarla como algo que está en la sociedad; quizá piensan en sus entornos.

Por otra parte, podemos ver que la violencia también puede ser dividida en cuatro categorías principales:

1. La violencia física: que se entiende como cualquier acto que infringe daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones, ya sean internas o externas (Fernández, 2007: 26). Aquí podemos entender la violencia como toda conducta de agresión intencional que se ejecuta por medio de acciones corporales en distintas partes del cuerpo, de forma tal que

⁸ Entrevista 10/02/2015.

⁹ Entrevista 6/02/2015.

¹⁰ Entrevista 10/03/2015.

¹¹ Entrevista 12/03/2015.

aquello que conforma la violencia física deriva en contacto físico como empujones, patadas, pellizcos, nalgadas, lesiones provocadas con cualquier objeto; donde la intencionalidad es someter, controlar y dominar a la persona.

2. La violencia psicológica: se entiende como cualquier acto que dañe la estabilidad psicológica que puede consistir en negligencia, abandono, descuido, insultos, celos, devaluación, humillaciones, indiferencia, comparaciones destructivas, rechazo, amenazas, etc. donde todo eso conlleva a la persona a un estado psicológico alterado (Fernández, 2007: 27). Aquí podemos observar que la violencia psicológica no parece tan fácil de identificar debido a lo abstracto que es. Como se mencionaba en la sesión cinco del taller “*¿Qué es la violencia?*”, los chicos suelen fácilmente relacionar violencia con golpes físicos y con armas o cualquier otro objeto, incluyendo palabras altisonantes, devaluaciones, etc.¹²
3. La violencia sexual: es entendida como todo acto o tentativa de consumar un acto sexual; también comprende las insinuaciones sexuales no deseadas o cualquier forma de utilizar la sexualidad de una persona mediante la obligación, en cualquier ámbito, sea el hogar, la calle, el trabajo, etc. (Fernández, 2007: 28).
4. La violencia interpersonal: este tipo de violencia se comprende en dos vías, la violencia de pareja y la violencia comunitaria; ambas implican

¹² Diario de campo en relación al taller 13/03/2015

aspectos económicos, físicos, verbales, psicológicos, etc. (Fernández, 2007: 28).

Y aunque estas categorizaciones de violencia están subdivididas, en la vida cotidiana las divisiones no pueden ser vistas de manera independiente ni excluyente, ya que en diversas situaciones una conducta violenta puede llevar a otra forma de conducta violenta. Y tomando en cuenta estos aspectos, podemos estar hablando de diferentes formas de violencia. De manera que aquí podemos señalar que el tema de la violencia es extremadamente simple si se reduce al ejercicio de la fuerza física entre las personas, o extremadamente complejo en la medida en que va más allá de la fuerza física; se trata de aprehender lo que hay de humano en la violencia (Tapia, 2006: 22).

En México, la violencia se ha posicionado como uno de los asuntos prioritarios del debate público y de la agenda gubernamental. Son alarmantes las cifras en torno a los índices de violencia los que nos despiertan cada mañana en los noticieros, en los periódicos, las redes sociales, etc. Sin embargo, a diferencia de lo que muchos postulan, el problema de la violencia no radica sólo en las sangrientas pugnas entre cárteles y bandas criminales, ni siquiera los altos índices de marginación; la escuela también funge como una caja de resonancia que amplifica lo que ocurre más allá de sus muros (Conde, 2011: 7). Aquí en la escuela secundaria es también fácil percibir la manera en que se dirigen con excesiva autoridad los maestros hacia los alumnos y alumnas. Hay otros maestros que buscan ser asertivos cuando se dirigen hacia el alumnado, pero existen otros que elevan mucho la voz cuando se dirigen al alumno, incluso llegan a manifestar

amenazas verbales. Tal es el caso de un día en donde una maestra se paró frente a un alumno de manera retadora para hacerle saber a un chico que se despintara un mechón de cabello o no entraría a la escuela al día siguiente. La reacción del chico fue de un marcado desagrado, al grado de que cuando se retiró, iba mascullando palabras en silencio con el entrecejo cerrado.¹³

Las agresiones físicas, las ofensas verbales, etc., son fenómenos relativamente comunes en las escuelas mexicanas. Si a ellos se suman el ejercicio arbitrario de la autoridad, la aplicación de motes denigratorios a los alumnos y la negligencia de directivos y docentes respecto al proceso de enseñanza, así entonces podemos constatar que la escuela también se configura como un espacio de riesgo (Conde, 2011: 7). En el contexto escolar, la violencia no es sólo física; es una conducta marcada como abusiva que se origina en una situación, real o percibida, de desigualdad de poder entre dos partes (Conde, 2011: 11). De los ocho jóvenes que tomaron el taller, podríamos decir que todos acordaron que a veces no se sienten bien tratados por las autoridades escolares. Las palabras que refieren es que muchos maestros son muy groseros en su trato, al grado de comentar que hay veces que les dan ganas de agarrarse a golpes con ellos. “Más de uno lo ha querido hacer, pero nunca lo ha hecho”.¹⁴ Ante la incógnita de si alguna vez se han sentido violentados por la autoridad pudimos encontrar:

Algunos maestros pues si se manchan...luego luego como que te quieren apantallar... una vez la maestra de matemáticas me sacó del

¹³ Diario de campo 05/02/2015.

¹⁴ Notas del taller 13/02/2015.

salón y me dijo que ella podía hacer que me sacaran de la escuela. Se sintió bien poderosa... sí si me sentí violentado [Joel, 14 años].¹⁵

Una vez mi mamá vino a reclamarle a la directora porque el maestro de Física me quitó mi celular porque me sonó. No me lo quería dar y lo llevó a la dirección. Ya después vino mi mamá por él y reclamó. Yo creo que eso no se vale. Yo lo hubiera guardado y ya [Jesús, 13 años].¹⁶

Podemos hacer referencia a tres tipos de violencia sustentadas en relaciones sociales específicas que involucran de diferente manera a los miembros de una comunidad escolar. Según Conde (2011):

- La violencia entre pares: entendida como todas aquellas situaciones lesivas de la integridad personal, que se dan como consecuencia de la interacción de los alumnos entre sí (Conde, 2011: 120).

En este punto se especifican las riñas que se suscitan entre los alumnos dentro o fuera del plantel escolar. En el tercer día de mi trabajo de campo, pude enterarme ya más directamente por parte de la directora del plantel la serie de riñas a golpes entre los alumnos, algunas dentro, pero la mayoría son fuera del plantel escolar. Algunas suelen ser peleas entre los mismos alumnos y otras se suscitan con bandas juveniles de fuera¹⁷.

- La violencia institucional: son todas aquellas condiciones normativas y prácticas de la autoridad escolar que generan en los alumnos una sensación de injusticia, abuso de poder o desinterés por su aprendizaje (Conde, 2011: 120).

¹⁵ Entrevista 30/01/2015.

¹⁶ Entrevista 12/02/2015.

¹⁷ Diario de campo 6/02/2015.

Aquí caen todos aquellos casos donde maestros o autoridades hacen uso de su poder para tomar una acción violenta hacia una alumna o alumno. “Como ya hemos visto no existe una única forma de violencia. Siete de los ocho chicos participantes del taller refirieron sentirse violentados por maestras o maestros del plantel, incluyendo el personal prefecto”¹⁸.

- La violencia del entorno hacia la escuela: se refiere a todas las realidades sociales que, desde fuera afectan negativamente y ponen en riesgo la seguridad de la escuela y de sus integrantes. Esto tiene que ver con los contextos en los que se encuentran los planteles escolares y que pudieran afectar la dinámica de los mismos (Conde, 2011: 120).

La violencia escolar es entonces otra forma de interacción social en donde se da, o puede darse, una relación de manera violenta de acuerdo a los patrones socioculturales aprendidos a lo largo de la vida (Conde, 2011: 117).

Así entonces, las escuelas también están inmersas en entornos conflictivos, por ello no resulta sorprendente que algunas formas de violencia se repliquen en su interior. Y entonces podemos decir que la violencia en las escuelas no es un simple reflejo de lo que ocurre en la sociedad; la escuela aparece también, a menudo como una institución productora de violencia. El creciente fenómeno de la violencia escolar no puede ser asunto dissociado de temas como los niveles de inseguridad en rápido aumento en todo el territorio nacional. La violencia puede darse en la escuela también a través de los alumnos o de agentes externos. El agravamiento de los niveles de marginación, la falta de oportunidades de empleo

¹⁸ Notas del taller 13/03/2015.

de los padres de familia, los bajos ingresos y el creciente arraigo de actividades ilícitas, etc. son algunas de las condiciones que favorecen este tipo de violencia contra los centros escolares (Del Tronco, 2013: 20).

En este punto, las posturas planteadas con anterioridad señalan que la violencia se ha convertido en algo cotidiano e imperceptible dentro de las muchas formas de interacción, ya sean en la familia, la escuela, la pareja, etc. y sobre todo acuerdan que la violencia no se crea sino que se aprende; de manera tal que los jóvenes estarían aprendiendo las formas de violencia a partir de los modelos que forman parte de su entorno, dentro de los contextos en los cuales se mueven y que van conformando a lo largo de su vida cotidiana. De los ocho jóvenes de la escuela secundaria N.113 con los que se trabajó, identificaron la violencia particularmente con agresión física; incluyendo las tres jóvenes mujeres que también se entrevistaron. Al menos cuatro de ellos señalaron que reconocen otro tipo de violencia como la emocional.

Hasta este momento ¿qué vamos a entender cuando hablamos de violencia? Primeramente, saber que no hay una única forma de violencia sino diversas manifestaciones de la misma, es decir, la violencia como un acto humano; un acto que implica una acción de una parte sobre otra con una intencionalidad. Ya hablábamos de la violencia física, la violencia psicológica, violencia institucional. Y que la violencia es un acto social que se construye en las sociedades, como un fenómeno que forma parte de una condición de sometimiento y con una amplia tendencia a incrementarse.

Sabemos que la violencia es un fenómeno social que se instaura en muchos espacios, entre ellos, la escuela. Y siguiendo la línea principal del trabajo, abordaremos lo que ha sucedido con el mismo grupo de jóvenes varones, pero ahora añadiendo la experiencia de la construcción de su masculinidad en ese espacio escolar donde hemos reconocido que también está presente la violencia, en cualquiera de sus formas.

Trabajando en identificar la construcción de su masculinidad con el grupo de jóvenes de la secundaria N.113, pudimos encontrar elementos donde se va construyendo un tipo de masculinidad donde la violencia es el factor que se promueve en la escuela y en los hogares; donde se pudo descubrir en primera instancia.

Esto lo pudimos constatar cuando en una sesión seis del taller que se titulaba “La honra masculina” hicieron comentarios en relación a la elección del taller en la escuela: La mayoría de los jóvenes hombres procura escoger como taller obligatorio por la escuela actividades como electricidad, carpintería o dibujo técnico, ya que las otras actividades como costura, diseño y cocina son catalogadas como actividades para mujeres. Cabe mencionar que los jóvenes reconocieron que aquellos varones que escogen los talleres catalogados para mujeres son vistos como “maricones” o “afeminados”. No los agreden, pero en su condición de hombres no los consideran¹⁹.

Algunos comentarios estaban relacionados con lo siguiente:

Cualquier actividad la pueden hacer hombres y mujeres. Aquí en la escuela hay hombres que escogen cocina o diseño. Cada quien puede

¹⁹ Notas del taller 20/03/2015.

escoger lo que quiera, pero yo no escogería cocina, mis amigos pues si como que si me agarrarían carrilla [Raul, 14 años]²⁰.

No, yo no escogería de taller costura o cocina, no todos los que escogen eso son gays. Yo respeto eso, pero aquí en la escuela piensan que eres gay si te ven ahí [Jesús, 13 años]²¹.

Estos extractos señalados arriba, resultan interesante destacarlos ya que aquí la escuela aparece como un escenario socializador para las y los jóvenes, en donde se confrontan y conforman actividades genéricas. Unas actividades para hombres y otras para mujeres. La decisión de elegir una actividad u otra se vuelve un acto constructor de su identidad de género para sí mismos/as y frente a los/las otros/as. En los testimonios del grupo de jóvenes se observó que ninguno de ellos acudía a una actividad-taller catalogado para mujeres ya que la burla de los otros aseguran vendría como resultado. Una burla a la que no quieren exponerse y prefieren evitarla, aunque también señalan respetar a cualquier hombre que elije una actividad de taller considerada para mujeres.

En contraste a esto, en una entrevista realizada a Michel y a Atziri, dos jóvenes de ésta misma secundaria que participaron:

...mmm...Yo no creo que los chicos que escogen actividades en la escuela como costura o cocina sean "gays"...mm..de hecho... tengo un amigo que está conmigo en el taller de costura y no es gay... Yo no creo en eso [...] además está chido que los hombres también sepan de cocina y cosas así...[Michel, 13 años]²².

No, no necesariamente. Yo no me burlaría de un hombre que esté en cocina. Cada quien elige lo que quiere...y no tiene nada que ver que

²⁰ Entrevista 29/01/2015.

²¹ Entrevista 12/02/2015.

²² Entrevista 26/02/2015.

sea gay. Los hombres también pueden cocinar. Mi papá cocina y no es gay [Atziri, 12 años]²³.

Este singular punto de vista muestra el hecho de que hoy en día podemos hablar de varios tipos de masculinidad; y no solo una forma de masculinidad como la llamada hegemónica. Existe la masculinidad hegemónica, pero el trabajo muestra que no es practicada y seguida por todos los hombres al pie de la letra.

Quizá en este plantel escolar para elegir actividad de taller no haya violencia física hacia los hombres que practican actividades relacionadas a mujeres, pero sí una violencia emocional en donde el hombre es catalogado como “afeminado” o “gay”, como si esta condición fuese algo que habría que evitar. Muchos de los jóvenes, sin ser gays, se ven obligados a evitar realizar actos o acciones catalogadas para mujeres y entonces van ajustándose a la identidad de género. Su normativa masculinidad también se va configurando en estos escenarios escolares a razón de la interacción y los escenarios que se presentan, como el de la escuela.

3.2 La violencia masculina en la familia

Tomando en cuenta que existen otras formas en que se pueden vivir las masculinidades, también hay formas de interacción entre los jóvenes que es necesario analizar para ser entendidas, además del reconocimiento de sus contextos particulares y las estructuras de desigualdad de géneros.

²³ Entrevista 4/03/20015.

Ya he señalado que dentro del sistema denominado patriarcal, los hombres tienden a tener oportunidades de ejercer un determinado nivel de poder sobre las mujeres y sobre otros hombres. En este sentido, la masculinidad hegemónica se sigue definiendo como la configuración de la práctica de género que incorpora las respuestas aceptadas en un momento específico, lo que garantizaría una posición dominante por parte de los hombres (Connell, 2003:117).

Lo anterior permite reflexionar sobre como las ideas hegemónicas de lo que representa ser joven hombre o mujer, muestra realidades distintas; cuando se habla de jóvenes varones se reconoce generalmente en muchas sociedades como un proceso de emancipación de la familia de origen, expresada normalmente en lo público y lo laboral, sin embargo, cuando se trata de jóvenes mujeres, tal proceso ha sido representado en un escenario contrario, sobre todo porque a diferencia de los varones, ellas se construyen culturalmente en un espacio privado, es decir, una esfera privada en lo familiar (Del Tronco, 2013: 65).

Bajo este contexto, las masculinidades se construyen y se reafirman con una constante invitación a reproducir determinados mandatos culturales de este sistema patriarcal. Es decir, los jóvenes varones parecen ser invitados a diario a comportarse con groserías, a practicar la violencia como una forma de solucionar conflictos, a tratar a las mujeres como objetos, etc. Precisamente la normalización de estas prácticas es lo que da complejidad al análisis de tales prácticas ya que es pertinente su cuestionamiento en función de conocer el por qué algunos jóvenes llevan a cabo tales prácticas y otros no.

Siguiendo con el análisis en función a los ocho jóvenes varones entrevistados y las tres jóvenes mujeres y sus familias, encontramos información muy singular. Este grupo de jóvenes viven en familias donde la figura del papá violenta contra los demás integrantes de la familia, tal es el caso de Alberto, Jaime, Efrén, Oscar, Jesús, Sonia y Atziri. Otros donde el papá no está presente como en la vida de Joel, Ernesto, Raúl y Michel. Dentro de esta estructura familiar, sobresale que las y los jóvenes reconocen que en su casa se vive la violencia por parte de la figura paterna. Para el caso de los que no existe la figura paterna, suelen ser los tíos o la mamá las figuras que llegan a ejercer violencia. Esto lo señalamos desde los testimonios que ellas y ellos mismos pudieron expresar.

Sin embargo ¿qué tiene que ver este asunto de la violencia ejercida por los papás/mamás en el seno de las familias? Un caso como el de Alberto nos revela algo importante: en la sesión cinco del taller, Alberto, un joven de 12 años comentó su experiencia en relación a la manera en que había aprendido a pelear en la escuela. Él contó que su papá es un hombre que cuando era más joven se peleaba a puños con otros hombres de la colonia donde nació, ya que según el papá los hombres tienen que saber pelear. En este rubro el papá de Alberto le dice en todo momento que no se tiene que dejar de nadie porque va a parecer “puto” si se deja. Y le dice una frase que versa de la siguiente manera: “... a que lloren en tu casa, a que lloren en la de otro...mejor que lloren en la de otro”. Alberto ha aprendido de su papá a enfrentarse a los problemas con golpes²⁴.

²⁴ Notas del taller 13/03/2015.

Mi papá sí es muy grosero. Casi siempre se está peleando con mi mamá...mmm...lo corre pero no se va... mi papá es muy serio, pero me dice mucho que me tengo que rifar con quien sea, que no tenga miedo de nadie [Alberto, 12 años]²⁵.

Por otro lado también estaba el caso de Oscar. Oscar tiene 13 años y vive con su papá y sus dos abuelos; cuando cuenta la historia de su familia, él relata que han sido su papá y su abuelo los que le inducen en todo momento a ser un hombre en función de saber pelear, tener más de una pareja y sobre todo que el hombre es el que manda en la casa. Relata Oscar además, que para su abuelo y su papá la mujer debe estar en casa y ellos como hombres son los que salen a trabajar. Recuerda cómo su papá una ocasión compró unos guantes de box para que le enseñara a pelear una vez que entrara a la secundaria²⁶.

Mi papá y mi abuelo sí se rifan en la calle. Mi papá me cuenta luego lo que pasa en su trabajo que se pelea con otros y así... Mi papá dice que me ponga “chingón” en la secundaria [Oscar, 13 años]²⁷.

En otra entrevista con otro chico se recuperó lo siguiente:

Mi papá si toma mucho y fuma. Cuando él toma no me gusta porque toma así mucho y siempre dice que para ser cabrón hay que aguantar mucho. Luego apuesta con mis tíos de haber quien se va primero a dormir [Jesús, 13 años]²⁸.

Otra entrevista muestra también:

La verdad no me gustan algunas cosas de mi papá...siempre hace comentarios de que es bien galán y que puede conquistar a cualquiera... sí se enoja mi mamá pero como que le vale. Y si mi mamá dice algo parecido entonces ya no le gusta. Es bien machista mi papá [Atziri, 12 años]²⁹.

²⁵ Entrevista 29/01/2015.

²⁶ Notas del taller 27/02/2015.

²⁷ Entrevista 10/02/2015.

²⁸ Entrevista 12/02/2015.

²⁹ Entrevista 4/03/2015

Estos elementos con visión de las prácticas hegemónicas de la masculinidad se vieron contrastados en relación a las ideas de algunos entrevistados. Efrén es un joven que en su entrevista refirió ser un muchacho violento en función del mismo contexto de violencia que vive en su entorno, sin embargo, se mostró también en sus palabras como un hombre respetuoso de las mujeres que lo rodean, entre las que se encuentran su mamá, sus dos hermanas y sus amigas de la escuela. Él señalaba que la violencia hacia la mujer no es un acto bien visto y que no sería una opción para él³⁰.

No me gusta que les peguen a las mujeres, mi papá antes le pegaba a mi mamá, pero ya no. A lo mejor si defiendo a mis hermanas pero si alguien se quiere pasar con ellas solamente. No me gusta ver que le peguen a mujeres... y pues... yo no le pegaría a una mujer [Efrén, 13 años]³¹.

Efrén reconoce la importancia de no violentar a las mujeres, aunque en su casa haya vivido lo contrario. Se reconoce un hombre a veces violento cuando se siente provocado por las circunstancias.

Jaime es un joven que en la entrevista expresó un respeto hacia las mujeres. Él explicaba que le agrada que la gente, hombres y mujeres, respetaran a su mamá y que sus compañeros varones de la escuela respeten a sus amigas.

³⁰Notas del taller 27/03/2015.

³¹Entrevista 6/02/2015

También señaló que la violencia no es algo a lo que él recurriría para solucionar un problema³².

A mí no me gusta pelearme; sí me defiende si se quieren pasar conmigo pero no me gusta la violencia...La violencia a las mujeres no es bueno [Jaime, 12 años]³³.

Sin duda se vislumbra un reconocimiento de que la violencia no es una buena opción a elegir algunos. Hacen la referencia de violentar si son violentados, pero en no ven la posibilidad de ejercer violencia contra una mujer. Reconocen que contra las mujeres no es viable en relación a lo que las consideran personas más débiles que ellos. Y que es una violencia que no debería haber en la sociedad.

En este orden social desigual de género del que hemos venido hablando, nos damos cuenta que existen prácticas que permiten el ejercicio del poder y la violencia masculina en diferentes espacios y que además van configurando un tipo de masculinidad por parte de los entornos familiares. La familia tiene un papel protagonista en tanto que funge como un espacio donde se van definiendo rasgos de un ideal masculino que responde a la fortaleza, la agresividad, el poder, la valentía, etc. (Salguero, 2008: 78), pero hay otros espacios que influyen como los amigos, la escuela, los medios de comunicación, el Estado, etc.

Existe un orden social donde hombres y mujeres están contruidos asimétricamente a partir de una diferencia del carácter sexual, y que en éste orden social participan las mujeres y los hombres. Ya hemos hablado de esta postura en

³²Notas del taller 27/03/2015.

³³Entrevista 5/02/2015.

el capítulo anterior, sin embargo la traemos en este momento para dar cuenta que existe una visión que plantea un mundo androcéntrico que se legitima a través de la historia y las prácticas (Bourdieu, 2000: 22). Bajo éste orden, se perpetúan prácticas asimétricas de género relacionadas a los espacios de interacción, en donde las mujeres se han encontrado excluidas de los espacios públicos considerados particularmente para hombres, donde éstos poseen el control de las actividades públicas. Este argumento plantearía que los varones al encontrarse en una posición de poder superior al género femenino, cuentan con mayores posibilidades de llevar a cabo actos de violencia a razón de tal orden social androcéntrico. En esta misma postura se mantienen autores como Kaufman (1999), Connel (2003) y Fuller (2012) en donde destacan la existencia de un orden social desigual entre mujeres y hombres y que es desde una base biológica que se asignan prácticas sociales.

Estos enfoques nos llevarían a preguntar ¿existen permisos culturales en la construcción de las masculinidades en donde sean aceptadas formas de violencia? Existe un proceso de socialización (Kaufman, 2012) donde los varones desde el nacimiento son bombardeados con ideas de lo que es y debe ser un “hombre”. Esto explica el hecho de que desde que el médico señala que ha nacido un hombre, todo su entorno comienza a organizarse con una serie de acciones y saberes específicos de su género. Aquí podemos mencionar el caso de Raúl y Jesús. Raúl es un joven de 14 años, estudiante de secundaria. Raúl comentaba en la sesión cuatro del taller que su abuelo desde pequeño le quería enseñar a jugar fútbol y que constantemente le ponía guantes de box para enseñarlo a pelear. Y que las conversaciones que tienen su abuelo y tíos con él siempre son con

groserías porque le decían que los hombres así se hablan. De hecho, Raúl contó una anécdota en la que en una ocasión su tío le preguntaba a qué quería dedicarse; él contestaba que quería ser Chef e inmediatamente su tío le dijo que eso es como de maricones y que escogiera otra cosa.

Mis tíos siempre me hablan con groserías y desde más chavito me decían que tenía que aprender a boxear...ellos me ponían incluso unos guantes y me enseñaban [Raúl, 14 años]³⁴.

Ellos siempre decían que los hombres y las mujeres somos diferentes... Me acuerdo esa vez que le dije a mi tío Luís que quería ser algo como chef y no le gustó, creyó que me estaba volviendo homosexual [Raúl, 14 años]³⁵.

Jesús, otro de los chicos participantes también comenta que una ocasión se iba a poner una camisa rosa de las que se usan hoy en día y su papá le hacía el comentario que no se veía bien, que el color parecía de mujer³⁶.

Que me dice: no Jesús, no manches hijo. Es de mujer esa playera...yo nada más me reí y ya no me la puse [Jesús, 13 años]³⁷.

Mi papá no es tan estricto como mi mamá...quizá con mi papá puedo hacer más cosas pero...siento que la ventaja con mi mamá es que respeta más lo que me gusta y mi papá no mucho [Jesús, 13 años]³⁸.

Lo anterior parece responder a ese proceso de socialización entendido como un proceso de incorporación de formas de representarse y actuar en el mundo (De Kejizer, 2001: 2). Y si retomamos la premisa de que la violencia se aprende socialmente, sería preciso también cuestionar cómo es que se aprende su ejercicio y que además se justifica en un orden desigual de género. La familia

³⁴ Entrevista 29/01/2015.

³⁵ Entrevista 29/01/2015.

³⁶ Notas del taller 4/04/2015.

³⁷ Entrevista 12/02/2015

³⁸ Entrevista 12/02/2015

como seguimos constatando, tiene un papel importante en la socialización masculina.

3.3 Los permisos sociales de la masculinidad

En relación a la familia, me doy a la tarea de destacar otros elementos encontrados en el trabajo de campo. Desde la primera sesión que se dio el 13 de febrero de 2015 comencé a tener mayor contacto con cada uno de los chicos y las chicas. Desde un inicio fue una relación un poco difícil ya que pensaban en un inicio que yo era un nuevo maestro. Sin embargo, les comenté que mi presencia en la escuela obedecía a un trabajo relacionado con el tema de la violencia y los adolescentes, y que pretendía que ellos me apoyaran con sus experiencias³⁹; aquí cabe mencionar que en ningún momento había mencionado la palabra “masculinidad” ni la palabra “género”.

Para llevar a cabo el taller la directora me facilitó un salón en el último piso de uno de los edificios de la escuela; consideré que ese espacio era idóneo ya que estaba alejado de distracciones y que quizá los chicos podían sentirse más cómodos y en confianza.

Cuando llegó el día de la primera sesión, los muchachos parecían algo incómodos y quizá con un poco de incertidumbre por lo que ocurriría. Sin embargo, desde el primer momento traté de ser amable y cordial, pero sobre todo respetuosos con cada uno de ellos y de sus sensaciones en ese espacio que compartíamos.

³⁹ Diario de campo 20/02/2015.

La primer sesión se llamó “Siento y expreso lo que siento”. Para dar inicio se llevó a cabo primero una dinámica para conocernos todos que se llamó *la pelota preguntona*. Todo esto con el fin de romper el hielo y conocernos para poder trabajar. Al parecer aquí no hubo mayor problema. Quizá al que le costó solo un poquito de trabajo fue a Efrén, ya que su personalidad era un tanto introvertida⁴⁰.

La actividad que se realizó fue aquella en la que había que identificar primero sus emociones y cuáles eran las que más les costaba expresar. Aquí puedo señalar que particularmente las que menos les costaba expresar era la tristeza y el enojo. Sobre todo el enojo.

La mayoría de ellos como Alberto, Ernesto, Raúl, Jesús y Efrén señalaban que su enojo particularmente estaba dirigido hacia sus padres y hacia sus hermanas o hermanos y los amigos, y quizás lo que más les costaba trabajo expresar eran sentimientos de ternura. En esta primera sesión no sabían explicarse por qué sucedía eso. No podían elaborar una respuesta clara de por qué la ternura se les dificultaba. Solo Oscar y Alberto pudieron opinar que esas expresiones de ternura les costaban trabajo porque les daba pena y que las asociaban con expresiones más allegadas a una mujer⁴¹.

En mi casa mi papá no nos deja llorar, nada más a mi hermana, que porque ella es mujer. Si estoy con mi mamá si lloro y no me dice nada, pero con mi papá como que me apeno. Mi otro hermano no sé, pero yo sí [Alberto, 12 años]⁴².

Mi abuelo y mi papá son buena onda, pero mi papá es el que más me dice que tengo que ser fuerte siempre. Que los hombres deben ser así porque si no, me van a agarrar de bajada [Oscar, 13 años]⁴³.

⁴⁰ Diario de campo 13/02/2015

⁴¹ Diario de Campo 13/02/2015

⁴² Entrevista 29/01/2015.

⁴³ Entrevista 10/02/2015.

Fue interesante esta sesión, primero por poder tener un contacto directo con los jóvenes y segundo porque pudimos descubrir ese argumento interesante que asocia la ternura con las mujeres y no con los hombres. Como si fuera un permiso que se les otorga a unas y no a otros; sobre todo un permiso que no se logra identificar desde su posición de dónde proviene.

“Cuando me enojo ¿qué hago?” fue la segunda sesión que se llevó a cabo a la siguiente semana, que fue el día 20 de febrero. Este día se trató el tema del enojo y también se comenzó a tocar el tema de la violencia. Cuando se les solicitó a los jóvenes que compartieran en grupo un momento en que experimentaran mucho enojo y su reacción, llamaron la atención varios casos, entre ellos se encontraba el de Alberto: Alberto señala que su mamá y papá se pelean constantemente. Que ellos se llegan a pelear a golpes y que él y sus otros dos hermanos solo se quedan mirando sin hacer nada. Comenta que él se quedaba muchas veces con enojo y que tenía ganas de golpear a su papá. Una tarde, relata Alberto, su papá lo comenzó a regañar porque no estaba teniendo buenas calificaciones en la secundaria. Entonces él comenta que algo pasó en su cabeza que le contestó a su papá con palabras altisonantes, es decir groserías. Se le puso frente a frente a su papá y que le dijo que le valía si le pegaba. Alberto relata esta experiencia como un hecho donde experimentó mucho enojo y donde su reacción fue enfrentar a su papá cara a cara y donde en su pensamiento estaba llegar a los golpes, aunque solo se dijo de groserías con él⁴⁴.

⁴⁴ Diario de campo 20/02/2015.

Mi mamá me regañó una vez porque sí me le puse a mi papá, no nos peleamos pero si le contesté con groserías, porque él así me habla también. Ya no me aguanté... si sentí que casi me pegaba como a mi mamá pero no paso nada. Me mandó al cuarto y ahí sí me puse a llorar de coraje [Alberto, 12 años]⁴⁵.

Otro caso parecido fue el de Joel (este joven brevemente me contó que vivió mucha violencia por parte de la familia de su mamá, específicamente de sus tíos), como su mamá se separó de su papá, comenta él que sus tíos querían tomar el papel de su papá pero que no le agradaba el trato que le daban, ya que le hablaban con puras grosería y la palabra para dirigirse hacia él era con la de “güey”, cosa que no le agradaba nada ya que utilizaban esa palabra para referirse a él cuando no sabía hacer algo]. Joel fue uno de los que comentó que hace unos meses se peleó a golpes con otro chico que lo estaba molestando mucho. Lo hizo enojar a Joel porque le lanzó una pelota y le tiró su torta que llevaba. Dice que le molestó mucho al grado de esperarlo a la hora de la salida y lo siguió un par de cuadras fuera de la escuela. Ahí lo derribó de inmediato, golpeó al otro chico con los puños y con patadas. José comenta que ese chico no se volvió a meter con él. Sin embargo, algo que llamó la atención es que además del coraje de que le tiraran su torta y de que lo molestaban, él comentó que el evento del pelotazo ocurrió frente a su novia, por ello sintió la necesidad de hacer algo porque pensó que si su novia se enteraba que no había hecho nada para defenderse se sentiría mal⁴⁶.

⁴⁵ Entrevista 29/01/2015.

⁴⁶ Diario de campo 20/02/2015.

Pues si...una vez en la escuela porque me molestaba un chavo de "C". Esa vez me tiró mi torta con un balonazo; yo estaba con mi novia y un amigo. Si me enojé mucho y que lo espero a la salida porque ahí adentro no quise. Yo iba con otros tres y que lo agarro por atrás, le tiré su mochila y que le doy...después mandaron a llamar a mi mamá pero yo le conté todo [Joel, 14 años]⁴⁷.

Este par de casos revelan una de las maneras de reaccionar ante el enojo; quizá lo interesante del segundo caso es que hubo un elemento que implicaba la idea de no parecer cobarde ante la pareja. Como si el joven Joel se viera obligado a actuar por el hecho de saber que esa era la conducta esperada por parte de su novia ante un evento de agresión.

En la sesión cinco con el título ¿qué es la violencia? Llevada a cabo el 13 de marzo, fue fundamental por el hecho de saber cómo es que interpretaban el concepto de violencia, es decir, lo que significaba para ellos la violencia. Lo anteriormente señalado sobre la violencia fue en relación a las entrevistas; lo siguiente recabado en el taller.

Primero se pidió que escribieran en una hoja lo que entienden por violencia y pudimos encontrar frases como:

“la violencia es cuando golpeas a una persona o la matas... o por ejemplo cuando un país mata muchas personas de otro país...”, “la violencia es una acción que se hace para dañar a otro, para hacerlo sentir mal o para destruirle su vida...”, “¿qué es la violencia? Es matar gente, golpear a los niños, es como soltar todo tu odio contra las personas que odias... es estar muy enojado”, “la violencia es como

⁴⁷ Entrevista 30/01/2015

lo que pasa en México que matan mucha gente, también se puede decir que hay hombres que le pegan a sus esposas y eso es violencia, también tiene que ver la violencia con quienes te quieren pegar en la calle” etc⁴⁸.

Como podemos dar cuenta, gran parte de las ideas que plasmaron en un papel los jóvenes en relación a cómo entienden la violencia, es que la asocian mucho con una agresión física, y solo uno mencionó que la violencia se ejerce contra las mujeres. En este sentido todo iba relacionado a una acción física. Nadie pensó mucho en la violencia psicológica, por ejemplo.

Cuando se les solicitó que hicieran un collage de imágenes que pudieran representar lo que ellos identificaban como violencia, fue más interesante porque en ese ejercicio de recortes de revistas que se les proporcionaron, había imágenes de bombas, de asesinatos, de sangre, un hombre soltando golpes, la noticia de una madre que golpea a su hija, un recorte de un taller de violencia en el noviazgo, entre otros muy parecidos a lo citado con anterioridad. Este ejercicio se volvió interesante en función de descubrir con ellos la manera en que perciben la violencia en la sociedad, y como estos tipos de violencia se caracterizan por ser visibles, por supuesto jamás salió a tema la violencia invisibilizada.

Terminado el ejercicio del collage, resultó importante ver cómo en la mayoría de los actos representados de la violencia, la imagen del hombre violento era la que imperaba. Desde el asesino, hasta el hombre que golpea a su esposa, pasando por el hombre que pelea con otro hombre.

⁴⁸ Diario de campo 13/03/2015

La sesión tres del viernes 27 de febrero se tituló “Las mujeres y los hombres no nacen...se hacen”. Esta sesión se inició haciendo que los participantes escribieran en una hoja cinco características de cómo creen que debe ser un hombre y como debe una mujer. Resultó muy interesante encontrar que las características relacionadas hacia la mujer tenían que ver con términos como la belleza, la bondad, la ternura, el concepto de mamá y el trabajo. Lo encontrado con respecto a las características de lo que debe ser un hombre estaba relacionado muy particularmente con la fuerza, la valentía, el trabajo, la protección y el cuidado.

Estos comentarios se contrastaban un poco en relación a lo que mencionó el joven Raúl: Raúl cursa el tercero de secundaria. Es el segundo de dos hermanos y es cuidado por su abuelita y un tío. Él reflejó en todo momento una asociación del hecho de trabajar con las mujeres, ya que en su familia la mayoría de las mujeres son las que trabajan, incluso, las que llegan a aportar mayormente a la economía de su casa. De manera que para Raúl esos conceptos de fortaleza, cuidado y valentía los asociaba con las mujeres también y no solo con los hombres⁴⁹.

En mi casa vivo con mi mamá, mi abuelita y mi hermana...Todas ellas son muy trabajadoras y las admiro... si... siempre me cuidan y tratan de que tenga todo lo necesario. Las admiro por ser valientes y fuertes [Raúl, 14 años]⁵⁰.

Fue interesante notar como los jóvenes del grupo en un ejercicio conceptual diferenciaron lo que ellos consideraron características de cómo culturalmente debe

⁴⁹ Diario de campo 27/02/2015.

⁵⁰ Entrevista 29/01/2015

ser una mujer y un hombre respectivamente. Pero al comentar el ejercicio y dar puntos de vista de sus experiencias, noté que en la mayoría de sus familias las mujeres en la práctica también encuentran cabida en esas características que mencionaron sobre lo que debe ser un hombre culturalmente, sin embargo, no lo pudieron identificar en un ejercicio anterior.

¿De dónde puede surgir esta idea, esta forma en que algunos jóvenes tengan muy asociadas ciertas características de lo que implica ser un hombre y una mujer en la sociedad? Como hemos venido constatando, la familia representa un espacio de aprendizaje y desarrollo, sin embargo, la construcción de las masculinidades al interior de las familias también regula las prácticas de género, dado que la familia es un ámbito donde se confrontan, se conforman, se aprenden y se practican las relaciones de género.

3.4 Peleas y juegos como fenómenos sociales de reafirmación masculina

Como parte de ese proceso en que se van construyendo las masculinidades, los jóvenes se enfrentan a diversas situaciones donde la violencia sigue imperando como un fenómeno de reafirmación de su masculinidad, una reafirmación frente a otros varones y frente a mujeres.

Los enfrentamientos y peleas entre varones funcionan como rituales donde se reafirman y se confrontan las masculinidades, teniendo en cuenta la estructura social hegemónica de poder y dominación masculina (Kaufman, 1999; De Keijzer, 2001 y Fuller, 2003). Siguiendo con la línea de los actos que reafirman la

masculinidad y teniendo a la mano lo observado en campo y la experiencia del taller, participantes como Alberto, Raúl, Efrén y Jesús, llegaron a comentar que las veces que llegaron a pelear a golpes dentro y fuera de la escuela fue más por una condición de defenderse y no tanto como ser vistos como los iniciadores de actos violentos. Sin embargo, entendían que había otros compañeros de escuela que pelean por tener una supremacía por sobre los demás; como un respeto que hay que tener y ganarse como hombres. Alberto platicó ese día una de sus experiencias en las que se enfrascó en una pelea con otro compañero de un salón anexo al suyo. Él contó que había otro joven que lo incitaba a que pelearan. Alberto se considera como un chico tranquilo y que no se “mete” con nadie, pero que este otro compañero lo molestaba constantemente gritándole groserías y empujándolo cuando se encontraban de frente. Alberto mencionó que en una ocasión ya no pudo contenerse y se enganchó en una pelea en los baños de la escuela, por tal motivo la escuela mandó a llamar a la mamá de Alberto⁵¹.

En este ejemplo vivencial, es posible notar que los actos donde está inmersa la violencia pueden llegar a hacer únicamente contextuales y no necesariamente producto de una masculinidad hegemónica. Después de su relato, Alberto señalaba que se defendió, porque recordó palabras de su mamá y de su papá en relación a que si se dejaba de algún compañero en la escuela iba parecer “maricón”, haciendo alusión con este término a que iba a parecer mujer.

En este otro reconocimiento de que buscan pelea para reafirmarse como hombres y ganar respeto por sobre los demás comentaba en una experiencia

⁵¹Diario de campo 6/03/2015.

Jesús: Jesús relató un evento en el que se enfrascó en una pelea. Cuenta que a la salida de la escuela, un grupo de diez muchachos de la colonia Campamento 2 de Octubre ya lo esperaban a él y a otros cinco chicos con el argumento de que se creía mucho dentro de la escuela, es decir, que Jesús se sentía muy valiente. Estos otros jóvenes de fuera lo retaron a golpes para constatar su valentía y así se dio una pelea. En esta situación comenzó la pelea, pero ésta fue detenida intempestivamente porque se acercaba una patrulla. El argumento que utilizaron los chicos que no eran de la escuela fue el hecho de que querían pelear con Jesús porque pretendían constatar su hombría con ellos. Y constatarla en una pelea a golpes⁵².

De manera que los actos de pelea que aparecen en el contexto de esta escuela como acciones de tintes violentos, parece necesario indagar un poco más a fondo su naturaleza. Esto nos estaría dando elementos para pensar una masculinidad contextual, es decir, que estas experiencias nos estarían revelando otro elemento más de la masculinidad, que sería el aspecto situacional de la misma masculinidad. Alguien que se defiende a golpes por no parecer ante los demás como un sujeto débil, y actúa en función de ese escenario, nos estaría mostrando que la masculinidad también es un fenómeno situacional [tal es el caso de Alberto].

Ya se plateó que la masculinidad hegemónica nos señala que uno tiene que demostrar públicamente características que van a formar parte de su identidad masculina, entre ellas la fuerza y el poder. He observado que uno de los

⁵² Notas del taller 20/03/2015.

principales desafíos a los que se enfrentan muchos jóvenes de secundaria es a reafirmar y a poner a prueba lo aprendido a lo largo de su socialización masculina, lo cual llega a ser visible a través de las peleas, ya que de acuerdo a ciertos mandatos culturales, los hombres no deberían mostrar miedo o vulnerabilidad cuando se trata de enfrentarse con otros hombres con los cuales se ha de demostrar la hombría, su capacidad de defensa y protección. Este tipo de enfrentamiento entre varones ocurre entre los 11 y 13 años, y se marca como uno de los primeros desafíos que estos varones deben pasar para ser aceptados en la categoría masculina (Fuller 2003: 76). El futuro de estos primeros enfrentamientos representa tres momentos importantes para la identidad masculina: el primero, marca una separación entre su mundo familiar donde siempre había sido protegido y los nuevos espacios en donde se aprende a luchar y a defender su propia hombría por sí mismo (Fuller, 2003: 76). El segundo, se refiere a que una vez ganada una pelea, se confirma que se poseen las cualidades básicas de la hombría como son fuerza y valentía. Se gana respeto entre los pares y un lugar en el mundo masculino. Y por último, al tratarse de un enfrentamiento público, parece legitimarse la superioridad de los hombres frente a las mujeres entre ellos (Fuller 2003: 77).

Otro elemento en la construcción de su masculinidad en este grupo de jóvenes de secundaria fue el de los juegos. En las entrevistas realizadas a los varones con respecto a que si tienen algún conflicto en jugar en sus tiempos libres con mujeres, señalaron que no. Que lo que más juegan en la escuela es al

futbol o a luchas. Sin embargo un dato interesante, lo revelaron Alberto, Joel, Ernesto, Raúl, Efrén, Oscar y Jesús; no así Jaime:

Pues jugamos futbol a la hora de recreo en la escuela...pero cuando no llevan el balón jugamos luchitas. Nos divertimos mucho y nos la pasamos chido...perdón...no la pasamos bien. [...] bueno...cuando juegan mujeres no juego igual...si jugamos con ellas pero como ellas son como...más débiles, entonces no le pego a la pelota fuerte. Igual cuando jugaos luchitas... [Alberto, 12 años]⁵³.

El futbol es lo que se juega aquí en la escuela más. Casi todos jugamos y las mujeres se van a las bancas a platicar sus chismes y eso... a veces cuando juegan con nosotros, pues, si las dejamos jugar; no las hacemos a un lado. Son mujeres y las respetamos [...] cuando juegan mujeres con nosotros..no... no le pego al balón de la misma forma, pues son mujeres y pues pueden salir lastimadas [...] sí, ellas son más débiles que los hombres [Joel, 14 años]⁵⁴.

Todos jugamos futbol hombres y mujeres por igual. Nosotros no discriminamos ni nada de eso. Cuando jugamos luchitas si nos “manchamos” más entre nosotros, pues somos hombres [...] en el futbol no... si juegan las niñas...pus ya jugamos más tranquilos... por ellas; no las podemos lastimar [...] si son más débiles ellas [Ernesto, 14 años]⁵⁵.

Si, las mujeres también juegan futbol. No, yo no veo mal que las mujeres jueguen con nosotros... Aunque ellas son más débiles por ser mujeres, sí jugamos [Oscar, 13 años]⁵⁶.

Las demás entrevistas siguieron este patrón de pensamiento en donde la mujer les representa la debilidad y la fragilidad. No así Jaime que comentó:

En mi casa las mujeres son también fuertes [...] no, no creo eso; también hay mujeres fuertes. [...] Mi hermana es más fuerte que yo

⁵³ Entrevista 29/01/2015.

⁵⁴ Entrevista 30/01/2015

⁵⁵ Entrevista 30/01/2015

⁵⁶ Entrevista 10/02/2015

cuando jugamos a las “vencidas”... ella sí me gana. Y aquí en la escuela...[...] no juego con mujeres no por mala onda, sino porque me acomodo más con hombres jugar [Jaime, 12 años]⁵⁷.

Hay que tener en cuenta que desde la infancia, a muchos de los jóvenes, varones se les permite realizar actividades de alto riesgo, ejercitarse en deportes considerados de contacto y también observar cualquier tipo de contenido violento en películas, videojuegos, etc. en función de este grupo de jóvenes, pudimos encontrar que generalmente desde su infancia, fueron aprendiendo a pelear por alguna figura masculina de la familia; sobre todo ante estos eventos donde consideran que se tienen que enfrentar con otros hombres; como una acción en la que se ven preparados culturalmente para reafirmar su condición masculina.

Conclusión

La violencia es un hecho experimentado a nivel mundial. Basta ver los periódicos, o las noticias en internet y dar cuenta que siempre hay un espacio reservado para la violencia. En México se experimenta la violencia en todos los sectores y es tan global el fenómeno que casi nadie escapa de ella,

¿Es inexorable la relación entre la construcción de la masculinidad y el ejercicio de la violencia? Hasta este momento podemos señalar que si bien existe históricamente una condición hegemónica que coloca a los hombres en una posición privilegiada con respecto a las mujeres, también es cierto que esa

⁵⁷ Entrevista 5/02/2015

condición ha ido modificándose con el paso del tiempo a raíz de los trabajos de mujeres y hombres en relación a una promoción de la equidad y la no violencia.

Este capítulo me llevó a dar un primer esbozo de contraste con la realidad y la bibliografía consultada. Todo lo planteado aquí está relacionado con el contexto de una escuela secundaria, la cual se ubica en una colonia que es muy conocida por sus altos índices de violencia.

La escuela ha aparecido también como un sector donde la violencia en sus variantes formas está presente, se socializa y se desarrolla en las jóvenes mujeres y hombres, además de autoridades. Las experiencias de violencia por parte de los jóvenes hablan de un espacio, de un contexto y de un tiempo. La violencia se inserta aquí como única e irrepetible.

La masculinidad hegemónica, lo decíamos, coloca a los hombres desde su histórico privilegio, sin embargo, la experiencia de campo nos permite ver que no todo puede ser tan determinante. Existen varones en la sociedad que si bien son socializados bajo un modelo hegemónico de masculinidad, cuentan con un bagaje subjetivo para poder actuar de una manera diferente.

Se ha planteado una visión importante en donde es posible ir más allá de encontrar una definición universal de las masculinidades, y se argumenta que ante todo es necesario entender el proceso en el que los jóvenes se están construyendo como hombres en la sociedad. En este sentido, los estudios de varones se propone que sean analizados bajo un contexto determinado, en relación a situaciones específicas y en contraste con otras masculinidades.

Descubrimos que los varones en su historia van interiorizando formas particulares de ser hombre innegablemente, donde hay una arista que conecta a la violencia. Hay un sistema patriarcal que en efecto, parece otorgar permisos culturales para los varones y para las mujeres en función de aprobar determinadas prácticas de violencia que son normalizadas en la cultura. En el siguiente capítulo abordaremos más a fondo las experiencias de las jóvenes mujeres que participaron del taller para tener otra visión específica.

Capítulo 4

LA IMAGEN MASCULINA DESDE UNA PERSPECTIVA JUVENIL

Un segundo eje que responde a la pregunta sobre el cómo construyen la experiencia de su masculinidad un grupo de jóvenes de la escuela secundaria No. 13 “Francisco Nicodemo” son las prácticas corporales en función de la imagen masculina.

En este capítulo abordaremos una vez más las experiencias del grupo de jóvenes de la secundaria a la cual pudimos tener acceso. Ante esto, también se formula justamente la segunda premisa del trabajo que es: los jóvenes construyen la experiencia de su masculinidad en función de prácticas corporales que se configuran como imagen masculina para los demás y para ellos mismos.

Presento los principales resultados del material obtenido en campo y para ello se contemplan tres apartados donde argumentaremos la construcción de la masculinidad en función a la corporalidad, el papel de las emociones en la imagen masculina, y como tercer punto, la imagen y prácticas como aspectos que configuran masculinidades.

Cabe señalar que este tema de la corporalidad no estaba contemplado como tal desde un inicio, sin embargo, quiero señalar que fueron los hallazgos en el trabajo de campo los que nos dieron la pauta para contemplar la condición de la imagen corporal como un eje fundamental que explica la construcción de la masculinidad en este grupo de jóvenes en particular. La socialización de género tiene aquí un papel trascendente al explicar el hecho de que los varones son

educados de acuerdo a una estructura patriarcal que parece obligarlos a ciertas conductas concebidas como masculinas.

Incluiremos también la voz y participación de tres jóvenes mujeres del mismo plantel escolar que dieron su perspectiva sobre los varones en la escuela y su punto de vista en la construcción del ser masculino⁵⁸.

4.1 Jóvenes construyendo la imagen de su masculinidad

En el capítulo dos cuando se plateó el tema de la socialización de género, se señaló la existencia de un orden social desigual de género, enmarcado por una estructura de poder donde los hombres se ven beneficiados históricamente. En este contexto, las mujeres y los hombres sabemos ya que se construyen a lo largo de un proceso de socialización genérica. Existen también mandatos culturales que suelen permitir la existencia de un determinado modelo de masculinidad hegemónico.

Y aquí es donde centramos la discusión en relación a la imagen masculina de los hombres y sus cuerpos. Hay posturas donde se suele suponer generalmente que la verdadera masculinidad surge de los cuerpos de los hombres, que es el cuerpo masculino el que expresa algo sobre sí mismo

⁵⁸ Las tres jóvenes ya fueron citadas en el capítulo anterior, pero en este serán utilizadas mayormente sus puntos de vista para considerar contrastes. Se utilizaron igualmente nombres ficticios para guardar la identidad; ellas serán nombradas como Atziri, Michel y Sonia.

(Connell, 2003: 73). Analicemos entonces los cuerpos de los hombres y su relación con la masculinidad.

Partiendo desde este punto, me interesa discutir la importancia de dirigir el análisis hacia los cuerpos masculinos de los jóvenes y cómo viven ellos mismos la experiencia de sus cuerpos ¿pero qué tiene que ver eso que llamamos cuerpo con la construcción de la masculinidad? Desde la vivencia cotidiana del grupo de jóvenes, es posible distinguir al menos dos formas en que se puede comprender un cuerpo. El cuerpo como un esquema corporal de imagen tridimensional, cambiante y en constante desarrollo. Pero también encontramos por otro lado la llamada imagen corporal; que tiene que ver más con la historia del sujeto, sus vínculos, sus experiencias emocionales interhumanas y el contexto que rodea a dicho sujeto (Achábal, 2001: 31).

Veamos dos ejemplos: Jaime, de 12 años, es un chico que se presenta con una estampa de timidez y algo de introversión. Al llevar a cabo la entrevista con él, parecía en un inicio que no quería hablar mucho, sin embargo, al ir desarrollando la plática comenzó a participar y hablar. Una de las situaciones que salieron durante la entrevista fueron sus constantes llamadas de atención por bajo rendimiento escolar y su sensación de incompetencia para acercarse a una chica. Jaime es un muchacho inteligente, estatura media, de rostro agradable, tez morena, sin embargo su vida estuvo trastocada por conflictos en la relación con su mamá⁵⁹.

⁵⁹ Notas de Entrevista 5/02/2015.

Mi mamá me dice a veces que estudie para que sea alguien...se enoja... ella quiere que saque puro diez; que si solo estudio que no tengo ningún pretexto para sacar malas calificaciones [...] luego dice que de qué voy a mantener a mi esposa si no estudio. Y más si soy negro como mi papá, nadie me va a querer [Jaime, 12 años]⁶⁰.

Jaime se reconoce como una persona físicamente normal, pero su vivencia interna se muestra de incapacidad e impotencia. Pese a su cuerpo joven, la postura encorvada que presenta denota una actitud frente a los otros donde su imagen se ve deslucida. Una de las ideas que captamos de su mamá es el hecho de que Jaime estudie para que en el futuro pueda mantener una familia. Muy posiblemente estamos frente a un mandato cultural donde se espera que el hombre cumpla con un requisito esperable socialmente como el ser heterosexual. Sobre todo podemos observar cómo la vida emocional también tiene un papel en la representación del cuerpo; Jaime no se acerca mucho a las chicas por su tez morena considerada por su mamá como desagradable. Hay un esquema corporal intacto, pero una imagen corporal dañada:

Pues yo me siento con mis amigos bien, pero cuando ya jugamos con niñas como que me pongo nerviosos... no se... me da nervios [Jaime, 12 años]⁶¹.

Cuando Jaime contó esto, su cuerpo tendía a encorvarse.

Un ejemplo contrario al anterior es el de Alberto. Alberto es un joven de estatura baja, tez morena, inteligente, muy educado al hablar. Él sabe que su

⁶⁰ Entrevista 5/02/2015.

⁶¹ Entrevista 5/02/2015.

esquema corporal está por debajo de los chicos de la secundaria que son más altos, pero se siente fuerte y capaz de enfrentar la vida con otros recursos:

Yo soy el más chaparrito de mi salón, sí... pero eso no importa. Juego futbol mejor que otros. Luego hacemos retas y les ganamos a otros más grandes [...] si, mi papá también es chaparrito como yo, pero...pues eso a mí no me impide hacer cosas. A veces hasta soy más rápido que los grandes [Alberto, 12 años]⁶².

En estos dos ejemplos, podemos encontrar la diferencia entre dos esquemas corporales que se viven con una imagen corporal diferente. A Jaime le limita su color para acercarse a una chica y a Alberto no le limita su estatura para desarrollarse en la actividad del futbol. Lo que también podemos seguir analizando es el hecho de que “la representación del cuerpo está íntimamente relacionada con otro” (Achábal, 2001: 33). En esta parte estoy comprendiendo al cuerpo como un esquema corporal definido en función de una estructura tridimensional, pero mi interés va más al cuerpo visto como imagen corporal inmersa en una historia y un contexto.

Y entonces lo anterior nos lleva a pensar ¿el cuerpo es lo mismo para un hombre y una mujer? Las experiencias en campo nos revelan que no. Un cuerpo de una mujer y un hombre se simboliza de manera distinta y en espacios diferentes (Huerta, 2000: 50); lo cual sugiere que la socialización de los géneros va construyendo de manera distinta los cuerpos de los hombres y de las mujeres con base en aspectos contextuales.

⁶² Entrevista 29/01/2015.

Hay diferencias en la forma en que se va significando corporalmente el ser hombre y mujer. Sabemos que la cultura asocia lo femenino con la afectividad y la pasividad, y lo masculino con la fuerza y la actividad (Cruz, 2006: 2); pero el cuerpo aparece con un significado especial en la construcción de las masculinidades, sobre todo con este grupo de jóvenes que se encuentran en la etapa donde van moldeando sus cuerpos a partir de lo que van interiorizando que “debe ser” un cuerpo masculino. Los jóvenes van construyendo una determinada imagen corporal en función de significados sociales masculinos, donde a veces las debilidades se ocultan y las fortalezas se resaltan. La construcción de esos cuerpos se realizan a partir de repetitivos actos performativos, los cuales van a buscar reafirmar y moldear una imagen corporal masculina (Cruz, 2006: 3). Ejemplo de esto lo encontramos en actos que van desde las prácticas deportivas, el culto a los músculos, los tatuajes removibles, entre otros.

A razón de las asistencias que tuve a la escuela secundaria entre los meses de febrero, marzo y abril, fue posible encontrar en sus actividades diarias de los jóvenes el deporte. Esta actividad como aliada de la socialización en la imagen corporal. A la hora de descanso, las actividades de recreación están encaminadas al juego del fútbol, a perseguirse por todo el patio o hacen competencias de quién corre más rápido. Aquí la fuerza física por parte de los varones es la que impera y gana terreno para ser observados por los demás. Dice Joel:

Me gusta jugar fútbol y carreritas. Pero es más “chido” cuando apostamos un refresco porque así te esfuerzas más [...] si, a veces las

niñas nos están viendo y nos echan porras. Si me gusta que me echen porras. Así si me gusta ser el más fuerte [Joel. 14 años]⁶³.

En el salón jugamos luchitas y hacemos un círculo los otros para que... haz de cuenta que dos se meten al círculo y hasta que uno de los dos caiga; luego otros dos y así. Me gusta jugar así porque siento que me desestreso [...] en mi salón siempre gana el Tomás, pues está más grande que todos y se ve que le mete a la barra... sí nos gana [Oscar, 13 años]⁶⁴.

En la sesión tres se habló del hecho de cómo se construye un hombre y una mujer, la conversación con los jóvenes iba muy encaminada a, por un lado pensar que aunque existen prácticas deportivas como el fútbol aparentemente solo para los hombres, los jóvenes aceptaban el que hubiesen mujeres jugando fútbol, sin embargo, cuando se les cuestionó que si jugarían fútbol de la misma manera con un hombre y una mujer, señalaron que no; que cuando juegan fútbol con una mujer solían hacerlo de manera más tranquila argumentando que no pretendían lastimarlas. Esto me llevó a pensar que aunque se acepta una aparente igualdad de género para practicar un deporte, los jóvenes referían no sentirse iguales al practicar fútbol frente a un hombre y frente a una mujer. A ellos les gusta patear fuerte el balón; aquellos que no lo hacen así son catalogados como débiles. Este día llegué a la hora de receso para hacer una observación en relación a la manera en que jugaban las y los jóvenes, particularmente en relación a la práctica del fútbol que es lo que más realizaban. Pude observar que los jóvenes varones manifiestan una condición de poderío corporal cuanto más fuerte le pegan al

⁶³ Entrevista 30/01/2015.

⁶⁴ Entrevista 10/02/2015.

balón. Y al observar a un compañero de ellos que no golpeaba tan fuerte el balón, su reacción fue singular y directa, la cual me llamó la atención: “le pegas como niña”. Esto me deja pensar que desde su óptica masculina, la debilidad es un factor femenino y que el hombre para preciarse como tal, ha de alejarse de todo aquello que representa feminidad⁶⁵. El aspecto corporal se percibe inmerso en este proceso de identidad y de construcción masculina. Mientras más fuerte se le golpea al balón, más se reafirma la masculinidad.

Aquí se muestra una forma de relacionarse entre los chicos que es en función de la fuerza física. El cuerpo ha de mostrarse fuerte para tener una buena imagen ante los otros, ya sea jugando fútbol o en encuentros cuerpo a cuerpo. De manera que el cuerpo transita una trayectoria donde se ha de exponer firme.

También señala Raúl:

Si hay quienes no juegan, pero pues a las niñas les gusta vernos que nos rifamos. Yo veo que les gusta porque nos apoyan de ver que no venga la maestra. Incluso ellas también nos animan [...] De los que no juegan pues, pues no... no los obligamos. Juega el que quiere [Raúl, 14 años]⁶⁶.

Como vemos, algunas de las formas de relacionarse era la fuerza física y se mostraba como actividades de recreación; en este sentido quiero señalar que no estoy estableciendo la idea de que los hombres sean más fuertes que las mujeres, sino que algunos jóvenes varones de esta escuela intentaban mostrar en sus actividades de interacción y juego su mayor fuerza corporal. En las entrevistas

⁶⁵ Diario de campo 13/02/2015

⁶⁶ Entrevista 29/01/2015

también pudimos encontrar ese factor corporal que tiene que ver con la imagen de los varones. Podemos citar el caso de Efrén, Oscar y Jesús:

Me gusta hacer barra porque así te ves mejor y les gustas más a las chavas. Atrás de la escuela hay un parquecito y ahí me voy con mis amigos. Se siente chido en los brazos...agarras mucha fuerza. Me gusta cómo me estoy viendo poco a poco [Efrén, 13 años]⁶⁷.

Aquí a las niñas creo que sí les gustamos así cuando hacemos barra. Si hasta luego les gusta que les enseñemos nuestros cuadritos del abdomen [...] luego me dicen: haber, súbete la camisa; y ya les enseño. A mí todavía me falta levantar así de mis brazos. Pero mis cuadritos sí se me marcan con la barra [Oscar, 13 años]⁶⁸.

Me gusta hacer barra pero para estar entero, porque así si me rifo un tiro, es más difícil que me ganen. Allá por mi casa hay un parque donde voy y aprendo de otros los trucos [...] siento que así mucho que me veo más cabrón y ya no se meten conmigo [Jesús, 13 años]⁶⁹.

Les dimos voz a las chicas para ver qué opinaban sobre esto:

Creo que los hombres se ven bien si están fuertes. Me gusta mucho que mi novio se vea así fuerte. Me siento como más protegida [...] mmm... si un hombre no está así fuerte, no significa que tenga qué estarlo. Creo que hay diferentes tipos de hombres: flacos, gordos, fuertes. Todos son diferentes... No, ser hombre no tiene que ver con tu cuerpo [Michel, 13 años]⁷⁰.

Claro, si es... bonito ver a un hombre fuerte y toda la cosa. Pero para mí no tiene que estar así para gustarme. Me gustan también los chicos delgados, aunque no se vean tan fuertes. Pienso que muchas veces hacemos las cosas para apantallar a los demás y creo que eso hacen muchos hombres de aquí de la escuela. Quieren verse fuertes para

⁶⁷ Entrevista 6/02/2015.

⁶⁸ Entrevista 10/02/2015.

⁶⁹ Entrevista 12/02/2015.

⁷⁰ Entrevista 26/02/2015.

gustarnos más. Pienso que no por eso eres más hombre [Sonia, 13 años]⁷¹.

Como podemos ver, para algunos varones, la imagen corporal es importante cuando se muestra a los demás porque contiene un simbolismo. Para algunos es verte bien ante las compañeras y para otros el cuerpo se vuelve como un elemento que permite estar preparado para una posible pelea o incluso para evitar que el daño hacía uno se suscite. Llama la atención que las chicas entrevistadas aceptan la imagen de los chicos que procuran el ejercicio para verse fuerte, sin embargo, señalan también que esa no es una condición para ser más hombre o menos hombre. Dice Atziri también:

Si, no creo que todos los hombres tengan que ser iguales. Creo que ese es un error de la sociedad. Todos somos diferentes hombres y mujeres. También las mujeres somos diferentes. Se dice que nosotras tenemos que ser siempre bonitas, arregladas y hacer cosas de la casa...yo no. Yo quiero trabajar y tener mi casa y mi dinero. Si quiero casarme pero yo quiero ser independiente [Atziri, 12 años]⁷².

En la sesión tres del taller con jóvenes titulado “Las mujeres y los hombres no nacen... se hacen”, encontré información muy importante sobre este rubro ya que el ideal de hombre para los jóvenes estaba enmarcado mayormente (no de todos) con características que iban desde tener dinero, ser físicamente fuertes, valientes y arriesgados. La fortaleza física era una característica muy particular en los jóvenes para parecer hombre:

⁷¹ Entrevista 10/03/2015

⁷² Entrevista 4/03/2015.

...queremos vernos como 50 Cent [...] la verdad siento que les gustamos más a las mujeres así [Jesús, 13 años]⁷³.

También los modelos que se ofrecen a los jóvenes conviven con su ideal corporal masculino. Al investigar sobre *50 Cent*, encontré que es el seudónimo de un cantante norteamericano, de color y que gusta mucho de mostrar sus músculos y su cuerpo tatuado. Sus videos representan mucho la imagen de un hombre fuerte, rodeado de mujeres, divirtiéndose y derrochando dinero. En la observación me di cuenta que a varios chicos del plantel escolar les gustaba el personaje de *50 Cent*.

Y en efecto, los tatuajes constituyen parte del esquema corporal que suponen también modificar el yo piel (Achábal, 2001: 38). Pude identificar que los chicos suelen pintarse con pluma a modo de tatuajes en los brazos y en las piernas figuras de animales, letras o nombres propios. Lo que pude observar fueron figuras de águilas, tigres, serpientes, etc. Descubrí que muchos se pintan la letra de la inicial de su nombre o de alguna otra persona. Y cuando les pregunté sobre esa práctica me comentó específicamente ese grupito de chicos y chicas que se sienten bien haciéndolo porque se afirman libres de cualquier autoridad⁷⁴.

Ese agregar algo en la piel tiene una connotación para ser vista por los demás. Una marca en ese contexto social donde alteran el cuerpo. Incluso podría decirse que esa tinta en el cuerpo supone una marca de la ruptura del vínculo con la autoridad; su cuerpo se vuelve importante y los marcan para demostrar que son dueñas y dueños de él (Achábal, 2001: 39).

⁷³ Entrevista 12/02/2015.

⁷⁴ Diario de campo 6/03/2015.

Esto nos remonta a la ideología dominante donde el cuerpo se presenta como una máquina que produce una diferencia social. De manera que el cuerpo funge como una superficie o un paisaje sobre el cual se imprime el simbolismo social (Connell, 2003: 74); por supuesto estamos hablando de una condición aprendida en la sociedad.

De manera que ahora nos podemos preguntar ¿cómo comprender los cuerpos de los hombres y la masculinidad? Me parece que hemos de comenzar aceptando que, por lo menos en este contexto de jóvenes de secundaria, el sentido físico de ser hombre y ser mujer es importante para una interpretación del género. La experiencia corporal se vuelve a menudo fundamental en la memoria de nuestras vidas y en nuestra comprensión de quiénes somos.

En esta construcción de la masculinidad, los cuerpos no pueden comprenderse como medios neutros de la práctica social, la materia corporal resulta importante ya que les permitirá a los jóvenes hacer ciertas cosas y otras no (Connell; 2003: 91). Como ya vimos, los cuerpos de estos jóvenes de secundaria parecen estar sustantivamente en juego en prácticas sociales como el deporte, el juego y los tatuajes.

Estas relaciones sociales se realizan y simbolizan en los desempeños corporales y cómo son mostrados ante los demás. Las destrezas deportivas se vuelven argumento de posiciones contrarias a lo femenino y funciona como la prueba simbólica de superioridad masculina. El cuerpo es un elemento constitutivo

de la masculinidad, es imposible dejarlo de lado en la reflexión sobre la masculinidad.

Resulta conveniente en esta parte destacar el reconocimiento donde la representación de la feminidad se basa en un ideal de fragilidad y belleza del cuerpo. Las sociedades contemporáneas exigen cada vez más los cuerpos perfectos, bellos y saludables (Muñiz, 2014: 416), modelos de belleza tanto para mujeres como para hombres. Sin embargo, considero que esta percepción se queda corta si no la contextualizamos. Como en el caso del grupo de jóvenes de la secundaria No. 113. Ellas y ellos observan sus cuerpos y los buscan adaptar a su realidad. Particularmente los chicos buscan no cuerpos estilizados sino corpulentos porque eso es mejor observado por el sector femenino; y también por la condición de que esos cuerpos fuerte también proporcionan una vía de defensa ante los otros.

No cumplir con ese estándar corporal no deja a los chico fuera de su ser masculino, quizá lo único que expone es la vulnerabilidad ante una posible agresión y el hecho también de no tener ciertas miradas femeninas. Considero en este sentido que no es una imposición de estándares corporales. Las prácticas corporales masculinas asumen más bien un carácter performativo, contextual y materializador de los sujetos. Parece entonces que el cuerpo se adapta al escenario, a la situación, donde en este caso los jóvenes varones cumplen en la construcción de su masculinidad.

4.2 El papel de las emociones en la imagen masculina

Además de la fuerza física y las habilidades corporales, el cuerpo masculino se conecta con otros aspectos como son las emociones. En este sentido, en la cultura mexicana existe un problema con los varones para mostrar su vulnerabilidad frente a otros, ya que algunos hombres no hablan de sus problemas porque eso constituiría una demostración de debilidad y feminización frente a los otros (De Kejizer , 2001: 6).

Al ir revisando los discursos que van conformando los ejes de construcción de la masculinidad en relación al grupo de jóvenes, se ha encontrado que tanto en las esferas familiares, escolares y relaciones entre amigos, existe una especie de vacío que genera contradicciones donde se instala una dificultad para incorporar en la vida de los jóvenes la posibilidad de reconocer y expresar sus emociones y sentimientos ¿qué ha pasado con los hombres en este rubro? ¿Cómo los ven ellas? Sabemos que existe una idea cultural en occidente donde lo emocional llega a ser visto como algo irracional, pero sobre todo que las emociones y los sentimientos reflejan cierta ruptura en las lógicas de la razón (Seidler, 2001: 10). En la modernidad, la razón ha sido modelada a imagen de los hombres porque se le asocia con las formas dominantes de la masculinidad. Esta condición parece funcionar para apartar a los hombres de sus emociones y sentimientos. Dice Alberto:

Bueno, delante de las mujeres casi no lloro... menos delante de mi papá. Él es de la idea de que los hombres no lloran y tienen que darle fortaleza a las mujeres. La verdad, las veces que he llorado ha sido con mi mamá o con mis amigas. Mi mamá no se burla si lloro. Ella es la que

me dice que puedo llorar y expresarme. A lo mejor me cuesta trabajo delante de mis amigos de la cuadra porque ellos sí se burlarían [...] creo sólo se me dificulta expresar mis sentimientos delante de desconocidos y mis amigos de allá de mi casa [Alberto, 12 años]⁷⁵.

También Joel señalaba lo siguiente:

En mi casa no se me dificulta expresar mis emociones. Mi mamá sí me abraza cuando quiero llorar y me dice: llora hijo, tú llora si te sientes mal. La verdad a mi no me incomoda expresar mis emociones porque mi mamá me apoya mucho en esa parte. Tengo amigas que me han visto llorar o sentirme mal y me apoyan también mucho [Joel, 14 años]⁷⁶.

Sin embargo por otro lado:

Pues... no se. [...] bueno en mi casa vivo con mi mamá, mi hermano y mi abuelo. Mi abuelo si es bien serio. Nunca nos abrazó ni nada. No recuerdo nada de sus emociones hacia mi o hacia mi hermano. Una vez le pregunté a mi mamá que por qué mi abuelo Luís es así de seco con todos. Siempre anda diciendo que tenemos que ser fuertes ante los problemas y cosas así. Yo a él no lo abrazo... a quien sí abrazo mucho es a mi mamá. A ella si le expreso mi cariño [Ernesto, 14 años]⁷⁷.

Estas voces de los jóvenes fueron reflejando inicialmente su punto de vista ante la expresión de emociones y su imagen masculina que parece no estar trastocada. Esa supuesta amenaza a la imagen masculina donde se deja de lado la vida emocional, parece no hacer mella en estos jóvenes. Y sobre todo podemos dar cuenta que el apoyo femenino es crucial con sus acciones de aceptación de la expresión de emociones y sentimientos.

⁷⁵ Entrevista 29/01/2015.

⁷⁶ Entrevista 30/01/2015.

⁷⁷ Entrevista 30/01/2015.

Sin embargo observamos que sí hay espacios donde esas emociones no entran en juego como los son los amigos de la cuadra, como lo mencionaban anteriormente. Los chicos entrevistados reconocen bien que pueden expresar sus emociones y que eso no le resta nada a su imagen masculina. En este sentido señalan Alberto y Joel:

Siento que si me ven llorar mis amigos del barrio...pues... creo que me dirían: ¡no llore cabrón! ¿Eres niña o qué?. En el barrio es diferente, ahí si tienes que mostrarte diferente [...] cómo te lo digo... es como si tuvieras que ser una persona en tu casa, otra en la escuela y otra con los amigos de la cuadra [Alberto, 12 años]⁷⁸.

Con la banda de mi casa es diferente; cotorreamos y todo. Abrazo a mis amigas. Pero con ellos...hee... pues es otra onda. Con ellos nos albureamos, nos damos zapes, nos damos patadas, nos aventamos cuadros [...] aventarte un cuadro significa que te quitas la camisa frente a otros y nos empezamos a pegar en el estómago...y pues ya...gana el que ya no aguantó. Como que la relación es diferente que aquí en la escuela. Eso de los sentimientos no cuentan allá [Joel, 14 años]⁷⁹.

Los chicos llegan a distinguir dónde expresar sus sentimientos de afecto y dónde no. Los vínculos con figuras femeninas tanto en la familia como en la escuela son importantes para los jóvenes, ya que representan vínculos donde es posible la expresión de las emociones. Es interesante esta forma de pensamiento donde la expresión de los afectos frente a mujeres entra en una esfera de normalidad, sin embargo, frente a hombres donde se tiene otro tipo de vínculos los sentimientos y afectos son catalogados como emociones propias del sexo femenino. Pero sobre

⁷⁸ Entrevista 29/01/2015.

⁷⁹ Entrevista 30/01/2015.

todo, son catalogadas como signos de debilidad que pueden poner la imagen masculina en una situación comprometida frente a los otros.

En voz de entrevistadas como Sonia y Atziri encontramos lo siguiente:

Yo creo que los niños pueden expresar sus emociones y sentimientos libremente frente a nosotras si ningún problema. Yo no les digo nada de que son niñas. De hecho me gusta que los niños sean cariñosos con nosotras. Entre ellos si se dicen groserías y se insultan. Para mí, los niños pueden expresar sus sentimientos y no por esos parecer mujeres [Sonia, 13 años]⁸⁰.

No, los sentimientos son normales en todos, ya sea hombres o mujeres. Yo no sé por qué los hombres hacen eso de pensar que alguien es gay solo por ser afectivo o tierno. Son de las cosas que yo no entiendo. Para mí los hombres pueden ser tiernos. Mis amigos son cariñosos y tiernos conmigo y no son gays... Fíjate que eso es algo que siempre he tenido inquietud. Las mujeres y los hombres somos diferentes, pero todos podemos expresar nuestras emociones... Tengo un amiguito que es gay y es muy cariñoso, pero los demás hombres también pueden serlo y no ser gays. Eso no tiene nada que ver [Atziri, 12 años]⁸¹.

El punto de vista femenino es interesante, ya que muestra que no todas las mujeres conciben hoy en día al hombre particularmente fuerte, duro emocionalmente, aguerrido, etc., como lo articula la estructura hegemónica de la masculinidad. Esta sería otra forma de masculinidad que cuestiona la masculinidad tradicional.

La construcción de la masculinidad está relacionada, como lo hemos venido observando, con la manera en que los sujetos van incorporando determinados significados de ser hombre y mujer. A través del proceso de socialización muchos varones aprenden también a controlar sus emociones, dado que consideran que

⁸⁰ Entrevista 10/04/2015.

⁸¹ Entrevista 4/03/2015.

estos podrían obstaculizar e inferir en su desempeño frente a otros (Salguero, 2008: 49). Ya lo veíamos con los chicos que aun con todos los permisos sociales que le proporcionan los vínculos femeninos, todavía conciben su ser masculino como algo que están dispuestos a defender.

Para algunos jóvenes, resulta mejor incorporar un proceso de autocontrol de su vida emocional dependiendo de los espacios de interacción. Esto nos estaría dando cuenta que las masculinidades operan en escenarios de manera diferente. Son productos de la cultura con valoraciones diferentes dependiendo del contexto. Es decir, con las amigas y amigos de la escuela se puede ser expresivo de las emociones y los sentimientos; incluso en el hogar; no así cuando la convivencia se da en espacios como los barrios. Lo anterior explicaría el principio masculino construido socialmente donde a partir del cual los hombres administran sus afectos. Este principio segmenta el ser masculino (Salguero, 2008: 50). Es decir, los hombres se van dividiendo dependiendo del espacio que están ocupando al momento.

Sin embargo, hay algo que aun sigue contrastando con las voces de los chicos en relación a lo que confiere ser hombre y ser mujer. Sucedió al final de la sesión tres donde se tocó el tema de las emociones; hubo un ejercicio extra donde los jóvenes habían de escribir conceptos que les representaran tanto a hombres como a mujeres. En la tabla siguiente se pudieron sustraer los conceptos que relacionaban los jóvenes con el rol masculino y el rol femenino:

Representación de los roles masculinos y femeninos

Lo que me representa un hombre	Lo que me representa una mujer
-trabajador -fortaleza -cuidadoso -inteligencia -honestidad -atento -responsabilidad -orgullosos	-ternura -amor -alegría -con buenos sentimientos -comprensiva -Cuidadosa -responsabilidad -positiva

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Lo interesante de este cuadro, es que muestra un punto de contraste con lo que se señaló en las entrevistas y lo que expresaron en el cuadro anterior. Tengamos en cuenta por ejemplo lo revelado por Jaime y Efrén:

Las mujeres y los hombres somos iguales...a lo mejor un poco más fuertes los hombres que las mujeres, pero somos iguales. Las mujeres pueden trabajar igual que los hombres y hacer cosas de hombres...

Yo sí le permitiría a mi esposa trabajar...creo que todos tenemos derecho a las mismas cosas. Mi papá y mi mamá trabajan. Los dos ganan su dinero. Yo pienso que sí... mmm... la única diferencia que siento es que los hombres somos más fuertes que ellas. El hombre me representa fortaleza y seguridad, pero también las mujeres son así [Jaime, 12 años]⁸².

Las mujeres a veces son más sentimentales que los hombres. Creo que solo eso. En mi casa mis hermanas me ponen a lavar mi ropa. A veces yo lavo los trastes y les ayudo un poco al quehacer [...] la verdad no me gusta mucho hacerlo. Pero creo que no hay muchas cosas para diferenciar a los hombres de las mujeres. A mi me gusta el futbol, y por ejemplo ya hay mujeres futbolistas. Creo que hoy en día ya no somos tan diferentes [Efrén, 13 años]⁸³.

⁸² Entrevista 5/02/2015.

⁸³ Entrevista 6/02/2015.

Observando el cuadro, podemos dar cuenta que los chicos en grupo identificaban notables diferencias entre los roles masculino y femenino. Se asoció a lo masculino particularmente a la fuerza, al trabajo, al cuidado y a la responsabilidad, principalmente. Y a la mujer se le asoció inicialmente con la ternura, la alegría, la comprensión, el cuidado y también la responsabilidad.

Sin embargo, en las entrevistas realizadas señalaron no concebir muchas diferencias entre un rol masculino y un femenino. Quizá lo único que reconocen es la mayor fortaleza de los hombres y la idea de que las mujeres son más sentimentales. Si bien de manera individual los chicos señalaron una cosa y en equipo otra. Cabe rescatar el hecho de que los jóvenes destacan la fortaleza masculina sobre la femenina y conciben los sentimientos como aspectos dados más a las mujeres que a los hombres. Pero la visión femenina fue diferente:

Los hombres siempre dicen que son más fuertes que las mujeres pero eso no es así. Mi mamá trabaja mucho, nos lleva a la escuela a mi hermano y a mí. Se levanta bien temprano todos los días. Los fines de semana hace muchas cosas en la casa... Es muy fuerte mi mamá, y es mujer. Muchos hombres no hacen eso. Yo no estoy de acuerdo que el hombre es más fuerte [Michel, 13 años]⁸⁴.

Yo pienso que los hombres y las mujeres somos iguales. En mi casa mi papá no hace nada, pero eso no me gusta. Eso de que las mujeres son para la cocina ya es de tiempos pasados. [...] si un día yo me caso, voy a decirle a mi esposo que todos cooperamos en la casa para hacer todo. Aquí en la escuela he aprendido muchas cosas. Mi maestra de Español me ha enseñado que la vida va cambiando y que los hombres y las mujeres tenemos los mismos derechos [Atziri, 12 años]⁸⁵.

⁸⁴ Entrevista 26/02/2015.

⁸⁵ Entrevista 4/03/2015.

La voz de las mujeres es importante por lo que destacan, ya que como vimos generan desde las familias y los vínculos de amistad, como en la escuela, una forma de relación donde los sentimientos y las emociones tienen cabida en el varón. Además de la promoción de la igualdad entre los dos géneros que reconocen principalmente. En el caso de las concepciones de lo que es ser mujer y hombre, es posible notar que aun los hombres conciben diferencias y catalogan la debilidad y la sensibilidad (expresión de sentimientos) como factores propios de las mujeres.

No hay que olvidar que los jóvenes varones están utilizando un lenguaje, un lenguaje corporal donde aprenden a hablar con los otros, piensan y actúan muchas veces “lo que es mejor” en determinadas situaciones. De manera que su masculinidad no es fija sino cambiante, dependiendo del contexto donde se encuentren. Producen en su cotidianidad líneas de interpretación donde se negocian posiciones (Salguero, 2008: 56). Los puntos de vista entre hombres y mujeres reflejan diferencias. Los puntos de vista femeninos iban dirigidos a la equidad, lo mismo que los hombres. Sin embargo, aun es posible comprender que existe una concepción por parte de los varones a asumir su fuerza superior por sobre la mujer.

4.3 Imagen y aspectos no visibles de la violencia masculina

Hasta este punto, ya reconocemos la existencia de un orden social desigual de género que se enmarca en una estructura de poder por parte de los hombres, y

donde las mujeres y los hombres se construyen permanentemente en la socialización. Se reconocen también mandatos culturales que llegan a permitir la existencia de modelos de masculinidad de corte hegemónico donde la mujer queda posicionada en una desigualdad con respecto al hombre.

Ahora nos corresponde contextualizar y cuestionar con el trabajo realizado en campo con los jóvenes del plantel escolar y así entender este escenario donde se están construyendo masculinidades.

La construcción de la masculinidad está relacionada con la forma en que los jóvenes han ido incorporando (y van incorporando aun) determinados significados de lo que es ser mujer y hombre. Siguiendo al capítulo anterior, nos dimos cuenta que los primeros trabajos con los jóvenes se iniciaron con la manera en que se identifica la imagen genérica. En la sesión número cuatro “Ser hombre de muchas maneras” del taller se exploró los significados de ser hombre. En la siguiente tabla presento a modo de categorías las respuestas encontradas en el trabajo desarrollado en equipo ante un cuestionamiento de ¿Cuál es la imagen que tienes de un hombre?:

Significados del “ser hombre”

Categorías principales	Respuestas grupales
Fuerte	• Trabajador.
Responsable	• Tiene fortaleza.
Protector	• Mantiene a la familia.
Proveedor	• Cuidador de mujeres.

Inteligente	<ul style="list-style-type: none"> • A veces maltrata a las mujeres. • Es listo. • Tiene imaginación. • Es honesto. • También tiene buenos sentimientos. • Es responsable. • Orgullosos de sí mismos.
-------------	--

Fuente: elaboración propia, 2015.

En estas respuestas, como resultado de un trabajo grupal que se les solicitó a los jóvenes, se observa cómo está inscrito su imagen de ser masculino que responden por supuesto a los requerimientos de su contexto. La imagen de un hombre principalmente Fuerte. Responsable, Protector, Proveedor e Inteligente. Estos discursos están respondiendo a lo que su espacio cultural les proporciona.

Ahora también se vuelve interesante un cuadro más donde se les planteó ¿Cuál es la imagen que tienes de una mujer? El cuadro siguiente nos revela las respuestas:

Imagen de la mujer

Categorías principales	Respuestas grupales
Inteligente	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene inteligencia.
Sentimental	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus sentimientos.

Tranquilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus emociones.
Consentidora	<ul style="list-style-type: none"> • Es cariñosa.
Hogar	<ul style="list-style-type: none"> • Es creativa • Piensan mejor las cosas. • Son inteligentes. • Convencen a los hombres. • Son más ordenadas. • Pueden tener hijos. • Están más tiempo en casa. • Saben hacer de comer.

Fuente: elaboración propia, 2015.

Lo anterior muestra categorías como Inteligente, Sentimental, Tranquilidad, Consentidora, Hogar y respuestas donde predominan ideas que permiten ir articulando discursos donde se vislumbra también una subordinación de la figura femenina donde la imagen de la mujer se asocia con los sentimientos y quizá una arista que conecta con el espacio privado cuando hablan de los hijos, la casa y el saber hacer de comer. Por un lado se enmarcan capacidades por encima del varón como es la tranquilidad, el orden, sapiencia, pero por otro lado, se representa a la mujer como primordialmente sentimental, cuidadora y con un espacio en la cocina.

Tal como se señaló en el capítulo 2, el proceso de construcción hegemónico de género masculino y femenino va mostrando prácticas propias de hombres y mujeres. Los cuadros anteriormente mostrados muestran discursos de los jóvenes, en los cuales la configuración de la masculinidad se ubica más en espacios públicos como el trabajo, y a la mujer espacios privados como el cuidado de otros y siendo sus principales virtudes expresar con mayor facilidad los afectos.

En este sentido, las categorías muestran cómo los jóvenes aun tienen la concepción de un modelo masculino tradicional, sin embargo, las experiencias de trabajo con ellos antes mencionadas, destacan que su relación con el género femenino se ha modificado y se ha mostrado con prácticas donde la violencia hacia la mujer no tiene tanta cabida; quizá en sus familias sí y sobre todo en su relación con otros hombres.

En las entrevistas también se observa, aunque en menor medida, cómo los jóvenes desde temprana edad y a partir de determinadas prácticas cotidianas como los juegos de video y la música. Aquí pudimos también descubrir espacios de información que aportan a la construcción de las masculinidades, que en este caso se encuentran relacionadas con situaciones de violencia e imagen masculina.

En las entrevistas sobresalieron los tipos de juegos de video que actualmente juegan, siendo en su mayoría temas como luchas, guerras, misiones, peleas, armas, etc., es decir, juegos con alto contenido violento. Comentaba en este sentido Oscar, Raúl y Joel:

Aquí nos gustan a todos los videojuegos. Mi papá me compró mi Play y yo consigo los juegos... Me gustan mucho los de misiones, donde tienes que ir pasando por cada una matando a todos los que se te ponen. Me gusta mucho uno que se llama... ¿cómo se llama?... se llama *The binding of Issac*. Ese me gusta mucho porque estás en tu casa y hay zombies que te quieren comer, pero tú les tienes que disparar en la cabeza para matarlos y al final salir de la casa. Ya la parte última es cuando matas a tu propia madre. Está bueno ese juego... y así hay varios [Oscar, 13 años]⁸⁶.

Sí, tengo mis juegos...tengo de muchos; los compro piratas porque me salen más baratos. La mayoría de ellos son de carreras de autos, de guerra. Me gusta mucho uno donde... haz de cuenta que peleas, pero te puedes cambiar a un animal y ya puedes hacer más trucos [...] Me gusta también uno que se llama Grand theft auto San Andreas; ese lo jugamos casi todos aquí en la escuela; nos pasamos luego trucos y todo. Está bien chido porque tú puedes andar en la ciudad, golpeas a la gente en la calle, matas a los policías, robas tiendas, puedes golpear a cualquiera, te robas autos. Está padre. Ese juego termina cuando la policía te mata [Raúl, 14 años]⁸⁷.

Todos los videojuegos me gustan. Me gusta mucho el de Grand theft auto; casi no lo juego cuando está mi mamá. No le gusta [...] Juego con mi hermano y cuando a veces van mis amigos de la escuela a la casa. Saco todos mis juegos. Tengo de peleas, el de Crash que es de misiones; tengo de futbol, ese me lo termino. Tengo de guerras y... no me acuerdo ahorita de otros. Pero si son varios los que jugamos [Joel, 14 años]⁸⁸.

Las respuestas de los chicos muestran su gusto por una actividad como son los videojuegos; en ellos la temática principal es la fuerza, la violencia física, la violencia a su escala más alta como es el asesinato; esto fue posible encontrarlo en sus espacios de socialización masculina. Pero ¿hasta qué grado esta violencia la perciben como natural los jóvenes? Me parece que es una práctica introyectada la de la violencia que se simboliza desde una consola de videojuego. El que la lleven a la práctica o que ejerzan violencia por los videojuegos hasta este

⁸⁶ Entrevista 10/02/2015.

⁸⁷ Entrevista 29/01/2015.

⁸⁸ Entrevista 30/01/2015

momento no podemos tener elemento para conocerlo. Planteamos únicamente que existe en sus prácticas cotidianas como lo es el videojuego y que sobre todo convive en su socialización. Y como mencioné en el capítulo 3, los chicos actúan mayormente la violencia como una herramienta de defensa y de imagen masculina.

La música también se encuentra entre sus objetos de socialización. Sabemos que a través de las letras de canciones también se van incorporando un lenguaje y se generan imágenes que corresponden a un determinado modelo masculino. Algo bien interesante que me fue posible encontrar en los chicos fueron sus gustos musicales. Los jóvenes entrevistados mencionaban que el tipo de música que escuchaban era particularmente el rock, la música de banda y los llamados narcocorridos. Los casos siguientes nos dieron gran información.

A mí me gusta escuchar rock, el rock porque a mí papá le gusta. Escucho al Tri, al Haragán, a la Maldita vecindad, a Panteón rocoó. Pero también me gusta la banda [...] Me gusta poner la música fuerte en mi casa; mi papá también la pone y hasta a mi mamá le gusta; sí, en serio. Luego bajo la música de youtube para tenerla en mi ipod y saliendo de aquí de la escuela me voy escuchando [Alberto, 12 años]⁸⁹.

Yo escucho... no sé si lo puedo decir... me gustan los narcocorridos. Todos en la casa los escuchamos. En las fiestas a mi mamá le gusta poner también sus narcocorridos [...] claro, yo no me dedico a eso aunque por mi casa sí vendan droga. No, yo no haría eso de vender droga [...] lo que me gusta de los narcocorridos es que se luego se escuchan de fondo balazos... eso se escucha bien chido [Jesús, 13 años]⁹⁰.

⁸⁹ Entrevista 29/01/2015.

⁹⁰ Entrevista 12/02/2015.

No pues, si escucho mucho la banda y los narcocorridos. Yo no sé por qué la gente se espanta de la música de narcocorridos [...] Creo que porque hablan de droga, de asesinatos, de levantones y de esas cosa. Pero pues nada más es música. En la casa cada que hay fiesta los ponemos. Bailamos de todo, banda, cumbia... y ya cuando están más tomados es cuando ponen los narcocorridos. Yo no pienso que sea nada malo escuchar esa música [Ernesto, 14 años]⁹¹.

El hecho de que los jóvenes escuchen este tipo de música donde se destacan los altos contenidos de violencia, aparece como algo muy natural para ellos; parte de su construcción social que también van incorporando a su socialización y sobre todo a su imagen masculina, ya que aparecen como elementos que les son familiares y con los que logran una identificación.

Pero todos estos procesos de socialización que viven los jóvenes sabemos que no es lineal. No se pasa de A a B y tampoco hay determinismos sociales. La última sesión del taller que se intituló “Entre el respeto y la violencia” pudimos identificar aspectos de los jóvenes que nos dieron pie para generar una reflexión respecto a la socialización masculina que experimentan el grupo de jóvenes de la escuela secundaria.

Las actividades que se llevaron a cabo con ellos fueron particularmente de cierre. Tales actividades se generaron para comprender sus formas de pensamiento y poderlo también comparar con sus entrevistas individuales. Cabe señalar que los chicos en sus reflexiones no dan cabida a la violencia contra la mujer e incluso le expresan un gran respeto. Lo pude constatar tanto en las entrevistas como en la última actividad del taller.

⁹¹ Entrevista 30/01/2015.

En entrevista encontramos participaciones como las siguientes:

No acepto la violencia contra nadie, ni contra las mujeres, ni contra los hombres. Pienso que la violencia es mala. No te lleva a nada bueno. En mi casa comprendo que hay violencia de mi papá hacia todos nosotros y hacia mi mamá. Pero me gustaría que ya no la hubiera. Yo por mi parte no la acepto y no violentaría contra mis hijos si los llego a tener [Notas finales del taller. Alberto, 12 años].

Yo no acepto la violencia; la violencia no debería existir en el mundo. Ahora entiendo que yo crecí en la violencia por parte de mis tíos y en un tiempo por mi mamá. Pero mi mamá ya cambió, Ya no me pega; si... a veces me castiga pero no me pega. Me siento bien por todo esto que nos compartiste acerca de la violencia. Gracias Eric [Notas finales del taller. Joel, 14 años].

Por donde yo vivo hay mucha violencia, es una colonia donde cada semana se pelean y se avientan balazos. Yo no sé si eso podría desaparecer, pero definitivamente yo no acepto la violencia contra nadie; ni contra la mujer, ni contra los niños, ni contra los hombres... contra nadie. Como ya dije... no sé si algún día ya no va a haber violencia [Notas finales del taller. Ernesto, 14 años].

Bueno... yo acepto la violencia cuando me defiende de alguien. Allí si, no hay de otra. Pero no acepto que le peguen a las mujeres, a las niñas, a los niños [...] Yo vivo en el campo y ahí también cada ocho días hay fiestas y seguido amanece un muerto. No me gusta la violencia contra las mujeres porque a mi mamá le pegaba mi abuelo y eso nunca me gustó. Y pues no, no acepto la violencia [Notas finales del taller. Raúl, 14 años].

Pues igual que Raúl, si la violencia es para defenderte de un gandalla de aquí de la escuela, pues si se las aplico. También estoy de acuerdo de que no se debe violentar a las mujeres. Una vez iba con mi hermana por acá por el tianguis de Apatlaco y un señor le estaba pegando a su esposa. Mi hermana se metió a defenderla y yo también le dije de groserías. La verdad no le pegaría yo a una mujer; a un cabrón sí, pero a una mujer no [Notas finales del taller. Efrén, 13 años].

Estoy en contra de la violencia. Mi papá le llegó a pegar a mi mamá y la verdad es que me sentía como entre la espada y la pared. A los dos los quiero mucho y no me gustaba verlos así. Aquí en la escuela a mí me gusta mucho abrazar a mis compañeras y a mis compañeros también. Y pues no, no acepto la violencia contra nadie. Debería haber muchos lugares donde puedan ayudar a esas personas que violentan contra las mujeres, contra sus hijos y los que se andan peleando por cualquier cosa en la calle [Notas finales del taller. Oscar, 13 años].

No estoy a favor de la violencia. Pues sí. No la acepto. La violencia contra la mujer, contra nadie creo que es buena la violencia. Mi mamá me ha enseñado a respetar a las mujeres y me dice que no me quiere ver un día pegándole a una mujer porque se va a enojar. Y la verdad creo que aprendí mucho aquí con todos. También me gustaría enseñarles un día a mis hijos que la violencia no es buena [Notas finales del taller. Jesús, 13 años].

Aun dentro de este orden social patriarcal en el que son socializados los varones, los testimonios de los jóvenes de este grupo con el que pude trabajar revelaron desde, si en efecto, que participan de la violencia escolar. Sin embargo se relaciona con situaciones específicas y contextuales como es la defensa de su integridad frente a otro que busca agredirlos. En este sentido hay una dinámica en la que se acomodan las conductas al escenario, pero el hombre es un proceso en construcción y se comprende que se adhiere a ciertas características de la masculinidad dependiendo del espacio donde estén. Sobre todo algo muy importante es el hecho de no asociar inmediatamente masculinidad con poder y dominio; es necesario también tener en cuenta el aspecto concerniente a la subjetividad de los varones.

Conclusiones

Este capítulo nos dio un elemento más para responder al hecho de construir masculinidades. Como se mencionó ya; no se tenía concebida la idea de que el cuerpo es un factor importante para analizar los procesos de construcción de las masculinidades.

Analizar y comprender la construcción de la masculinidad como una experiencia vivida es una situación compleja en esencia; sin embargo, arrojando luz a un elemento que se mostró en el trabajo de campo nos aporta al análisis. Ese elemento son las prácticas corporales que tienen una relación directa con la imagen masculina.

Los cuerpos masculino y femenino están en el escenario; pero no se viven de la misma manera; sobre todo no se construyen igual. La experiencia en campo con este grupo de jóvenes en particular, nos da elementos para distinguir una parte en la construcción de las masculinidades donde el cuerpo constituye una experiencia de masculinidad. La fortaleza física; el desarrollo de los músculos contiene un doble mensaje que es diferente para hombres y para mujeres. Para los hombres tiene un mensaje de autodefensa. Es como una manera de tener acceso al cuerpo a través de una práctica como el ejercicio para mostrarse ante el otro como un hombre al que no va a ser tan fácil agredir. Esto es, el cuerpo masculino como un producto de construcción social con una valoración.

El mensaje del cuerpo masculino hacia la mujer es diferente. No es simplemente mostrar en el deporte las destrezas humanas masculinas. Las

habilidades en el deporte se muestran también como una prueba de masculinidad en tanto que muestran la mayor fortaleza ante la mujer y ante otros hombres. Los chicos del grupo se consideran más fuertes que las mujeres y gustan ante todo de mostrarlo.

Viven la experiencia de sus cuerpos desde la fortaleza, además de que es una experiencia donde los otros tienen cabida; significa esto que la representación del cuerpo está relacionada con los otros. En esta socialización, el cuerpo del varón se va construyendo de manera distinta que el de la mujer. Un cuerpo físicamente fuerte y sólido que aparece con un significado en la construcción de la masculinidad de los jóvenes de secundaria. El significado es la prueba simbólica de superioridad. De manera tal se comprende que los jóvenes van construyendo la experiencia de su masculinidad en función de esas prácticas corporales dadas por el ejercicio y mostradas en la fortaleza; una fortaleza que representa una imagen masculina.

Otro elemento que suma a la imagen masculina es el de la expresión de emociones y sentimientos. La masculinidad hegemónica nos dice que la expresión de estos afectos está vedada de los varones porque los feminiza. Pero la experiencia en campo demostró un cambio en esta concepción. No todos los varones se adscriben a la idea hegemónica de que los afectos son para las mujeres; de hecho, desde la voz de las propias mujeres esto ya no lo consideran como cierto. Los varones se han acercado más a participar de sus emociones y sentimientos en espacios relacionales como los amigos y la familia; sus principales escenarios de expresión de afectos.

La imagen masculina también se construye desde las emociones, más aun, desde la expresión de estas. Sin embargo, el varón reconoce espacios dónde sí expresar y dónde no. Ahora ya se pueden reconocer estos espacios, lo que años atrás no era tan posible y visible. No se ha dejado de lado idea de vulnerabilidad de la imagen masculina ante la expresión de afectos. Aun no sucede ese fenómeno. Sigue manteniéndose esa supuesta amenaza a la imagen masculina. La experiencia con este grupo de jóvenes nos adelanta que las masculinidades operan en escenarios de manera diferente.

En efecto, la construcción de las masculinidades se encuentra íntimamente relacionada, con la manera en que los sujetos se van incorporando a significados de lo que es ser hombre o mujer. Hay una estructura hegemónica de la masculinidad, pero también existe una dinámica en la que se adecúan las conductas a los escenarios. El varón se encuentra en un proceso permanente de construcción y es comprensible entonces su adherencia a ciertas características de masculinidad, dependiendo del espacio que habita.

CAPÍTULO 5 CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

Llegar al Programa de Maestría en Trabajo Social fue un gran reto académico por razones diversas. Se han hecho varios trabajos sobre el tema de masculinidades y el tema de violencia, sin embargo, no así desde la óptica del trabajo social; y aquí es donde se encuentra el reto mencionado. Muchos otros campos disciplinarios se enfocan en el problema de la violencia, pero ver la violencia desde un enfoque de los estudios de masculinidad contemplaba un gran esfuerzo en razón de las posturas biologicistas de la violencia masculina y/o su aparente naturalidad. Justo fue la documentación de las experiencias con el grupo de jóvenes de la escuela secundaria No. 113 “Francisco Nicodemo” que pude a bien encontrar una manera diferente de explicar el fenómeno de la violencia escolar desde la óptica de los estudios sobre masculinidades y la perspectiva de género.

La investigación documental y el trabajo de campo revelan información que me es posible ponerlas a debate, ya que este estudio me permitió identificar que aun existen contextos con una fuerte raíz a los modelos tradicionales de género, aun con los avances sociales de la actualidad. Esta investigación reveló la voz de un grupo de varones ante la dinámica social de la violencia hacia las mujeres y hacia otros hombres, dejando ver otras formas de entender la masculinidad y los mismos actos de violencia; sobre todo fue posible descubrir una forma particular de construir masculinidades, sin dejar de lado aquellos aspectos sociales y estructurales de la sociedad que colocan al varón históricamente en una condición de privilegio por sobre la mujer.

Se dio la oportunidad, a partir de la investigación, de convivir con jóvenes varones que tienen la capacidad de poner en duda los aspectos de la masculinidad hegemónica en función de trabajar en grupo. Me parece que haber trabajado en grupo fue una condición metodológica atinada ya que se pudo obtener la información adecuada y pertinente, pero sobre todo porque fue en ese espacio grupal donde los jóvenes pudieron sentir un determinado grado de confianza para abrirse a tratar temas que tenían que ver con su educación por parte de diversas instituciones sociales. Fue interesante para mí observar cómo los jóvenes plantean revelarse ante la educación machista que sus padres muestran en el día a día. Contemplan estos jóvenes la concepción de un “ser hombre” de manera diferente; saben y reconocen que les agradaría un trato diferente como varones; sin embargo, saben también que el entorno social en el que se encuentran inmersos los influye en ciertos espacios para continuar con el modelo de la masculinidad hegemónica.

Una vez señalado lo anterior entro a responder la pregunta de investigación principal que se estableció de la siguiente manera: ¿Cómo construyen la experiencia de su masculinidad, en un entorno de violencia, un grupo de jóvenes de una escuela secundaria del pueblo de Iztacalco?. De acuerdo a los datos recabados en el trabajo de campo, pude encontrar que este grupo de jóvenes está construyendo la experiencia de su masculinidad bajo dos ejes principales como son: 1) la violencia y 2) las prácticas corporales (o imagen corporal).

El punto número uno nos explica que, de acuerdo a la información recabada, los jóvenes contemplan un aspecto de su masculinidad relacionada con la

violencia, ¿de qué manera se da esta situación?; primero es posible establecer que el grupo comprende que viven en una sociedad que contempla tareas propias para mujeres y propias para hombres. Perciben esa diferencia social entre mujeres y hombres y expresan que no debería haberla, sin embargo, algunas diferencias las conciben como naturales a partir de su educación hegemónica como varones. En este sentido, los puntos más relevantes para establecer una construcción de la masculinidad a través de la violencia serían los siguientes:

1. Los jóvenes reconocieron dos tipos de violencia, la violencia verbal y la violencia física; ambas formas de violencia registran que las viven por parte de su papá y mamá, además de algunos otros familiares.
2. Los jóvenes reconocen que las experiencias familiares los orillan a aceptar la violencia como una forma de defensa masculina para no parecer ante los demás como una mujer.
3. Los jóvenes perciben a la escuela como un entorno que los violenta; esto a partir de las figuras de autoridad como son las y los maestros.
4. En el entorno escolar, los jóvenes señalan que la violencia en términos de peleas dentro o fuera del plantel, se dan particularmente por el hecho de que pelear les otorga una condición de poder por sobre otros hombres, y en este sentido una imagen masculina mayor que quienes no tiene dicho poder o incluso de quienes rehúsan una pelea. Explican que en este entorno escolar rehusar una pelea equivale a ser un cobarde, y el término cobarde lo asocian con lo femenino.

5. En este grupo, la percepción femenina no considera afeminado a alguien que rehúsa una pelea, ellas plantean que el ser “hombre” no radica en ser más fuerte o más violento.
6. Los jóvenes varones de éste grupo se reconocen en contra de la violencia física y emocional contra la mujer, sin embargo establecen que la violencia contra otro hombre está justificada si su condición de hombre se ve menguada por rechazar una pelea.
7. Para los jóvenes, la familia es el principal entorno responsable de la formación de los roles de género relacionados con lo masculino y lo femenino; tales roles los van reforzando las amistades y la escuela.

Las masculinidades son entonces construcciones sociales dentro de la dinámica de género. Estas construcciones de orden cultural es donde se fabrica la idea de lo que debe ser un hombre y una mujer. Los jóvenes reconocen un mandato cultural que les señala el deber ser de un hombre y una mujer, pero perciben un acto de violencia contra otro hombre como una forma de defensa y una manera de no percibir minada su masculinidad ya que las miradas de otros hombres fungen como catalizador de su masculinidad. Esto explica ya una forma de violencia escolar que se relaciona con la masculinidad. Una masculinidad que se negocia en el entorno como configuración de de las relaciones de género, donde el ser hombre se asocia (entre otras cosas) con la valentía y la fuerza. Aquellos jóvenes varones que se alejan de estas características hegemónicas de la masculinidad, se ven en la condición de ser señalados por otros hombres por no cumplir con lo relacionado a la llamada “hombría”.

En este sentido se explica que si pelear es de hombres, y si los actos violentos en términos de peleas se asocian culturalmente a los hombres, existe una construcción de la masculinidad que refleja su relación con la violencia. Las peleas escolares en este contexto de la Escuela Secundaria No 113 tienen sin duda una arista que las conecta con el enfoque de la masculinidad y los estudios de género.

El segundo elemento que explica para esta investigación la forma en que construyen la experiencia de su masculinidad un grupo de jóvenes es la imagen corporal o prácticas corporales. Este elemento de la imagen corporal para explicar la construcción de masculinidad fue una sorpresa descubrirlo, sobre todo por las prácticas que ejecutan los jóvenes varones para justificar su condición de hombre; esto muestra una condición interesante porque podemos descubrir su forma de actuar y de pensar. De manera que en función de la imagen corporal se considera finalmente lo siguiente:

1. Los jóvenes en sus prácticas cotidianas se reconocen como más fuertes que las mujeres por el solo hecho de haber nacido hombres. De manera que aun es posible encontrar en sus procesos de percepción que existen diferencias biológicas entre hombres y mujeres.
2. Los jóvenes de este grupo revelan que tienen la práctica de ejercitarse para gustarle más a las mujeres; sobre todo porque revelan dos aspectos de la fortaleza física masculina: el ser físicamente fuerte los coloca en el mejor gusto de las mujeres y porque ser físicamente más

fuerte los posiciona en una mejor condición para una posible pelea. En todo esto, la práctica corporal del ejercicio muestra que su imagen masculina se ve fortalecida. Es el cuerpo el que habla como elemento simbolizador de una masculinidad en la escuela.

3. Dentro de la imagen corporal fue posible encontrar con este grupo de jóvenes el aspecto de las emociones masculinas. Tales jóvenes señalaron que las expresiones de ternura y tristeza, principalmente, no las expresan en todos lados ni con cualquier persona; es decir, que existen para ellos espacios donde esas expresiones humanas no tienen cabida ya que su condición masculina se ve minada. Los jóvenes varones no ven mal esas expresiones en mujeres, incluso tampoco en ellos como varones, pero si perciben que su entorno cultural no les permite con facilidad la expresión de esas emociones asociadas genéricamente con lo femenino.

Podemos señalar que si bien las masculinidades son construcciones sociales, también es fundamental entender que éstas se modifican en el tiempo, se reafirman en los espacios cotidianos, pero sobre todo se negocian en las relaciones sociales, como es el caso de los jóvenes varones que reconocen los espacios donde pueden expresar sus emociones con facilidad y en los que no es tan posible.

Mi experiencia de estudiar la masculinidad con un grupo de jóvenes de secundaria que viven en un entorno de violencia, me permitió entender que las masculinidades, en efecto, son construcciones sociales a partir de las condiciones de género. Sin embargo, los mismos procesos de masculinidad son construcciones cambiantes y modificables en el tiempo. Hablamos de una masculinidad hegemónica, pero esta no determina el accionar automatizado de los sujetos en la sociedad. Los sujetos en la sociedad se cuestionan, mantienen posturas diferentes y también incitan a cambios en la sociedad.

Las masculinidades no son eternas, no son estáticas, ni atemporales; son productos culturales con valoraciones diferentes en distintos contextos; por eso se habla de masculinidades. En este sentido, considero que los hombres pueden modificar sus conductas violentas de manera individual como colectiva; unas masculinidades que se aprenden en la sociedad, se negocian en la sociedad, se hacen y se rehacen en el proceso histórico. Y es en este proceso de hacer y rehacer donde considero es posible encontrar los cambios que se promueven desde trabajo social. Es necesario considerar los cambios sociales que se han suscitado desde los estudios de género; se han roto muchos esquemas y las identidades de género se han modificado y se han reconstruido. Hoy en día en que los estudios de género y masculinidad se han incorporado al estudio de la sociedad, muchas actividades sociales han dejado de ser monopolio cultural de un solo género. Esta investigación intenta aportar a esos estudios pero desde la disciplina del trabajo social.

La investigación también buscó cuestionar los paradigmas tradicionales de la masculinidad, es decir, los de corte hegemónico. Se pudo descubrir que éstos son incómodos tanto para hombres como para mujeres. El enfoque de género nos aportó para establecer que es conveniente desnaturalizar aquellas construcciones sociales que giran en torno a la desigualdad entre los géneros. Aun hoy en día, a mujeres y hombres se les sigue educando en el seguimiento de determinados roles ya sea femeninos o masculinos.

A manera de recomendaciones, señalo lo siguiente con el fin de contribuir a futuras investigaciones desde trabajo social con un enfoque de género y contemplando el concepto de masculinidades:

1. Será necesario contar con un seguimiento de los jóvenes, ya que el trabajo desde esta investigación, aunque logró incidir y hacer cuestionar sobre las construcciones sociales de género a partir de un trabajo grupal en un taller de 7 sesiones, no se pudo profundizar más con los participantes. Quizá esta es la limitación principal de la investigación; es decir que el tiempo no fue suficiente para generar un modelo de intervención.
2. Es necesario un trabajo en paralelo con las familias de los jóvenes, para que lo aprendido en sesiones de taller sea reforzado desde la familia.
3. Necesario también que el personal docente y las autoridades participen en espacios escolares donde contemplen las formas de

educación genérica para entender la conducta violenta de los jóvenes.

4. Incorporar como parte de la cultura escolar la perspectiva de género y los procesos de construcción de las masculinidades en espacios para las y los alumnos.
5. Comenzar a anular las prácticas cotidianas de la escuela en torno a la reproducción de roles hegemónicos de género.
6. Fundamental inculcar a los estudiantes hombres a tomar sus propias decisiones con el fin de evadir responsabilidades en momentos que no considere benéficos para su bienestar social como es la violencia escolar.

Finalmente, es necesario añadir que todos los hallazgos y resultados en esta investigación no pretenden tomarse como universales. Se refiere únicamente a las experiencias de un grupo de jóvenes de la Escuela Secundaria Diurna No. 113 “Francisco Nicodemo”. Sin embargo, tales resultados si se pueden tomar como referentes para el estudio de otros grupos con condiciones sociales similares.

Esta investigación representa un aporte al trabajo social ya que permite, primero enriquecer al estudio sobre masculinidades desde trabajo social y aporta también al estudio de la violencia escolar desde el enfoque de género y trabajo social. En este sentido, futuros trabajadores sociales pueden intervenir en la problemática de la violencia desde esta mirada de las masculinidades. Así

entonces, los resultados de esta investigación estarían representando un diagnóstico para proponer en un futuro algún proceso de intervención ante la violencia escolar principalmente con jóvenes varones.

El camino sigue siendo extenso en el estudio de las masculinidades, los retos para visibilizar los fenómenos de violencia asociados a las masculinidades siguen teniendo profesionales participantes. Las autoridades de la delegación Iztacalco no están contemplando estos análisis cuando pretenden erradicar la violencia en las escuelas. Sin embargo, este trabajo de investigación está para poder ser contemplado para las problemáticas que aun están vivas en la delegación Iztacalco y que tienen que ver con la violencia escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, P. (2006). Investigación e intervención en trabajo social: revisando supuestos e identificando nuevos escenarios. En *Reconstruyendo lo social. Prácticas y experiencias de investigación desde trabajo social*. Aquín, N. (comp). Pp. 21-35. Buenos Aires: Espacio.
- Alatorre, J. (2006). Masculinidad y las políticas públicas. En Careaga, G. y Cruz, S. (Coord.). *Debates sobre masculinidades*. Pp. 303-313. México: PUEG.
- Alayón, N. (1987). *Definiendo al trabajo social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Amuchástegui, A. y Szasz, I. (2007). El pensamiento sobre masculinidades y la diversidad de experiencias de ser hombre en México. En Amuchástegui, A. y Szasz, I. (Coord.). *Sucede que me canso de ser hombre... relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*. Pp. 15-35. México: El Colegio de México.
- Ander-Egg, E. (1996). *Introducción al trabajo social*. Argentina: LUMEN/HUMANITAS.
- _____. (1985). *Historia del trabajo social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Aquín, N. (2006). La investigación en el campo del trabajo social. En *Reconstruyendo lo social. Prácticas y experiencias de investigación desde trabajo social*. Aquín, N. (comp). Pp. 9-20. Buenos Aires: Espacio.
- Badinter, E. (1993). *La identidad masculina*. España: Alianza Editorial.
- Baz, M. (1998). La dimensión de lo colectivo: Reflexiones en torno a la noción de subjetividad en Psicología Social. En *Tras las Huellas de la subjetividad*. Jaidar, I. y otros. Pp. 51-60. México: UAM-X.
- Benería, L. y Roldán, M. (1992). *Las encrucijadas de clase y género*. México: FCE.
- Biswas, A. (2004). *La tercera ola feminista: Cuando la diversidad, las particularidades y las diferencias son lo que cuenta*. México: Revista Difusión, Pp. 65-70. Recuperado de: www.uam.mx/difusion/revista/sep2004/biswas.pdf
- Bonino, L. (2004). Los micromachismos. En Revista *La Cibeles*, No. 2. Madrid, España.
- Bruner, J. J. (1992). *América latina: Cultura y modernidad*. México: Grijálbo.

- Bueno, J.R. (1992). *Los servicios sociales como sistema de protección social*. Valencia: Nau libres.
- _____. (1997). *Presencia y representación de los servicios sociales en los medios de comunicación*. París: Redes de servicios sociales.
- Burin, M. y Meler, I. (2009). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Librería de mujeres editoras.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social*. México Paidós.
- Cazés, D. (2005). La misoginia: Ideología de las relaciones humanas. Una introducción. En Cazés, D. y Huerta, F. (Coords.) *hombres ante la misoginia: miradas múltiples*. México: Plaza y Valdés.
- _____. (2006). El tiempo en masculino. En Careaga, G. y Cruz, S. (Coord.). *Debates sobre masculinidades*. Pp. 67-86. México: PUEG.
- _____. (2011). *El feminismo y los hombres*. México: CEIICH. UNAM.
- Cohen, I. (1996). *Teoría de la estructuración. Anthony Giddens y la constitución de la vida social*. México: UAM.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En Olavarría, J. y Valdés, T. (Eds.) *Masculinidad/es poder y crisis*. Pp. 31-48. Santiago, Chile: FLACSO.
- _____. (2003). *Masculinidades*. México: PUEG. UNAM.
- Cooley, Ch. (1964). *Naturaleza humana y orden social*. New York: Scribnesis.
- Cruz, A. y Ortega, M. (2007). Masculinidad en crisis. En Jiménez, L. y Tena, O. (Coord.). *Reflexiones sobre masculinidades y empleo*. Pp. 121-152. México: UNAM.
- De Keijzer, B. (2007). *El varón como factor de riesgo: Masculinidad, salud mental y salud reproductiva*. Recuperado de: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/El%20varon%20como%20factor%20de%20riesgo.pdf>
- De la Torre, I. Planas, A. Stasi, P. y Cuervo. M. (2009). *Actualización en metodología de trabajo social: infancia y adolescencia*. Madrid: CEP.

- De Robertis, C. (1988). *Metodología de intervención en trabajo social*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- De Tocqueville, A. (1971). *La democracia en América*. Madrid: Aguilar.
- Di Pasquale, V. (2010). Género, subjetividad y educación popular: Vínculos posibles y necesarios. *Revista electrónica de psicología política*. No. 23. Recuperado de: http://www.psicopol.unsl.edu.ar/Agosto2010_Nota2.pdf
- Dominguez de la Rosa, G. (2010). *Análisis y evaluación del servicio social de PROMUEG-ARAGÓN 2004: propuesta de trabajo: trípticos informativos género y violencia*. (Tesis inédita) Universidad Nacional Autónoma de México.
- Evangelista, E. (1998). *Historia del trabajo social en México*. México: Plaza y Valdés.
- Flores Rosas, E. (2014). *Factores que inciden en el acoso escolar "bullying", en adolescentes de secundaria: una perspectiva de género desde el trabajo social*. (Tesis inédita) Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fuller, N. (1997). *Identidades masculinas*. UCP. Perú: Fondo Editorial.
- Gallego, M. y González, M. (1998). *Aproximación a la acción social y a los servicios sociales*. Huelva. Cuché.
- García, R. (1986). *Del Estado de bienestar al Estado de malestar*. Madrid: CEC.
- García, S. (1986). *La especificidad del trabajo social*. México: ENTS-UNAM.
- González, J. (2004). *Conflictos masculinos*. México: Plaza y Valdés.
- Gutiérrez Ubiarco, J. (2009). *El trabajo social como prevención de la violencia intrafamiliar en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México*. (Tesis inédita). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutmann, M. (1996). Reflexiones sobre los aportes y dilemas de etnografías recientes acerca de la masculinidad. *Acta sociológica*. No. 16. Pp. 71-83.
- _____. (2000). *Ser hombre de verdad en la ciudad de México: ni macho ni mandilón*. México: El Colegio de México.
- Hamilton, G. (1960). *Teoría y práctica del trabajo social de casos*. México. La Prensa Médica Mexicana.

- Hannerz, U. (1992). Escenarios para las culturas periféricas. *Alteridades*. No. 2 (3). Pp. 94-106.
- Hierro, G. (1998). *Ética y feminismo*. México: PUEG. UNAM.
- Hill, R. (1992). *Nuevos paradigmas en trabajo social. Lo social natural*. Madrid: Siglo XXI.
- Huerta, F. (2002). La deportivización del cuerpo masculino. En Revista *El cotidiano*. Vol. 18, No. 113. Pp. 47-45. México: UAM- Azcapotzalco.
- Jiménez, L. (2007). Algunas ideas acerca de la construcción social de las masculinidades y las feminidades. El mundo público y el mundo privado. En Jiménez, L. y Tena, O. (Coord.). *Reflexiones sobre masculinidades y empleo*. Pp. 99-118. México: UNAM.
- Kaufman, M. (1989). *Hombres, placer, poder y cambio*. Santo Domingo, R. D: CIPAF.
- _____. (1997). *Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres*. Recuperado de: <http://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2008/12/los-hombres-el-feminismo-y-las-experiences-contradictorias-del-poder-entre-los-hombres.pdf>
- _____. (1999). Las siete P's de la violencia de los hombres. Recuperado de http://cvu.rediris.es/pub/nj_bscw.cgi/d610638/8.1.5.Las%207%20Ps%20de%20la%20violencia%20de%20los%20hombres.pdf.%20D.%20Michael%20Kaufman,%20Ph.D.pdf
- Kimmel, M. (1997). *Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina*. Ediciones de la mujer. No. 24. Isis Internacional. Recuperado de: www.jerez.es/fileadmin/Documentos/.../Identidad_masculina/16.pdf
- Kisnerman, N. (1981). *Introducción al trabajo social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Konopka, G. (1968). *Trabajo social de grupo*. Madrid: Euromérica.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Cuadernos inacabados*. Madrid, España: Horas y HORAS.
- _____. (1997). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *En el género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG. UNAM.

- _____. (1998). *Identidad genérica y feminismo*. Sevilla, España: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Lamas, M. (2000). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. México: Taurus.
- Lamas, M., Salles V., Tuirán, R. y Flores, F. (1998). *Para entender el concepto de género*. Quito, Ecuador: PUEG. UNAM.
- Lau, A. (2003). *Hacia una formación del feminismo mexicano*. Recuperado de: catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/aldana.../capitulo2.pdf
- Lauretis, T. (1989). *La tecnología del género*. Recuperado de : http://blogs.enap.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/12/tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf
- Liévano, M. P. (2012). *El uso de la cirugía estética: Un acercamiento a la (re) construcción del cuerpo y la subjetividad femeninos* (Tesis doctoral inédita) Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lomas, C. (2004). Los chicos no lloran. En Lomas, C. (Comp.). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- Marqués, J. V. (1997). Varón y patriarcado. En Olavarría, J. y Valdés, T. (Eds.) *Masculinidad/es poder y crisis*. Pp. 17-30. Santiago, Chile: FLACSO.
- Melgarejo, S. (2006). *Aplicación del modelo de salud comunitaria para hombres en la Unidad de atención y prevención a la Violencia Familiar Xochimilco desde la perspectiva del trabajo social*. (Tesis inédita) Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mendoza, Ma. Del C. (2002). *Una opción metodológica para los trabajadores sociales*. México: A.T.S.M.
- Merton, R. (1960). *Algunas reflexiones sobre las profesiones en la sociedad americana*. USA: B.U.P.
- Moix, M. (1991). *Introducción al trabajo social*. Madrid: Trivium.
- _____. (2006). *Teoría del trabajo social*. Madrid: Síntesis.
- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad*. España: Gedisa Editorial.
- _____. (2005). *La masculinidad en ciernes*. En Montesinos, R. (Coord.). *Masculinidades emergentes*. México: Porrúa.

- _____. (2007). Cambio cultural, prácticas sociales y nuevas expresiones de la masculinidad. En Montesinos, R. (Coord.). *Perfiles de la masculinidad*. Pp. 17-45. México. Plaza y Valdés.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires, Argentina. Novedades Educativas.
- Muñiz, E. (2014). Pensar el cuerpo de las mujeres: cuerpo, belleza y feminidad. Una necesaria mirada feminista. *Universidade de Brasília*. Vol. 29, num. 2. Pp. 415-432.
- Núñez, G. (2007). La producción de conocimientos sobre los hombres como sujetos genéricos: Reflexiones epistemológicas. En Amuchástegui, A. y Szasz, I. (Coord.). *Sucede que me canso de ser hombre... relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*. Pp. 39-71. México: El Colegio de México.
- Obach, A., Sadler, M. y Aguayo F. (2011). *Previniendo la violencia con jóvenes. Talleres con enfoque de género y masculinidades*. Chile: Organización CULTURASALUD y el área de masculinidades y equidad de género.
- Olavarría, J. (2004). Modelos de masculinidad y desigualdades de género. En Lomas, C. (Coord.). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Pp. 45-63. Barcelona: Paidós.
- _____. (2006). Hombres e identidad de género: Algunos elementos sobre los recursos del poder y violencia masculina. En Careaga, G. y Cruz, S. (Coord.). *Debates sobre masculinidades*. Pp. 115-130. México: PUEG.
- OMS (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102_spa.pdf
- Ortega, M. (2013). *Representaciones sociales del embarazo en adolescentes y jóvenes de la comunidad de San Pedro de Verona Martir, Tlalpan, Distrito Federal*. (Tesis inédita) Universidad Nacional Autónoma de México. Programa de Maestría en Trabajo Social.
- Palladino, E. (2009). *Infancia, sociedad y educación. Desarrollo de la subjetividad*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Pérez, J. (2014). *Significados de masculinidades y violencia en jóvenes. Un estudio de caso con estudiantes de Iztapalapa*. (Tesis inédita) Universidad Nacional Autónoma de México. Programa de Maestría en Trabajo Social.

- Pérez, Y. (2008). *Educación en y para la tolerancia, una propuesta en trabajo social con adolescentes*. (Tesis inédita). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramírez, C. (2005). *Madeiras entreveradas. Violencia, masculinidades y poder*. México: Plaza y Valdés.
- Ramírez, J.C. (2006). ¿y eso de la masculinidad? Apuntes para una discusión. En Cruz, S. (coord). *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. México: PUEG. UNAM.
- Rascón, L. (2007). Cómo seguir siendo hombre en medio de la crisis económica. En Jiménez, L. y Tena, o. (coord.). *Reflexiones sobre masculinidades y empleo*. Pp. 253-271. México: UNAM.
- Salguero, M. A. (2008). *Identidad masculina. Elementos de análisis en el proceso de construcción*. México: FES Iztacala.
- Sánchez, C. y Unzueta, R. (1988). *Historia y metodología del trabajo social*. México: Quinto Sol.
- Sánchez, P. (2008). *Prevención de la violencia contra la mujer*. Murcia, España: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Sarasa, S. (1993). *El servicio de lo social*. Madrid: INSERSO.
- Scott, C. (1998). La teorización de las masculinidades en la ciencia social. *La Ventana*, No. 7. Pp. 7-48. Universidad de Guadalajara.
- Scott, J. (1992). *Experiencia*. Recuperado de: [file:///C:/Users/eric/Downloads/Dialnet-Experiencia-5202178%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/eric/Downloads/Dialnet-Experiencia-5202178%20(1).pdf)
- Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, M. (Comp). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Pp. 265-302. México: PUEG.
- Seidler, V. (2000). *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*. México: PUEG. UNAM.
- Tapia, M.L. (2006). El drama humano de la violencia. En Aguilar, B. y Tapia, M. L. (Corords). *La violencia nuestra de cada día*. Pp. 21-45. México: Plaza y Valdés.
- Tello, N. (2007). *Trabajo social, disciplina del conocimiento: Apuntes de trabajo social*. México: ENTS-UNAM.
- _____. (2010). Ires y venires de la intervención de trabajo social. En *Revista Trabajo Social UNAM*. VI Época. Núm. 1. Pp. 60-71.

- _____. (2013). *Jóvenes y violencia*. México: ENTS-UNAM.
- _____. (coord.). (2013). *Violencia escolar*. México: Revista de la ENTS-UNAM.
- Torres, J. (1985). *Historia del trabajo social*. Barranquilla: Grafitalia.
- Valcárcel, A. (2004). *Qué es y qué retos plantea el feminismo*. Barcelona: URBAL Red12mujerciudad.
- Valdez, J. y otros (2005). *Los hombres y las mujeres en México: Dos mundos distantes y complementarios*. México: UNAEM.
- Valero, A. (1995). *El trabajo social en México. Desarrollo y perspectiva*. México: ENTS-UNAM.
- _____. (2005). Apuntes sobre la génesis del trabajo social mexicano. En Sánchez, M. (Coord.). *Manual de trabajo social*. Pp. 11-37. México: Plaza y Valdés.
- Varela, R. (2012). *Violencia, victimización y cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: Una perspectiva desde el trabajo social*. (Tesis inédita). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Sevilla.
- Vargas, L. E. (1998). ¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad? En Jaidar, I. y otros (Coord.) *Tras las Huellas de la subjetividad*. Pp. 61-78. México: UAM-X.

Notas periodísticas:

- Bardón, J.E. (17 de mayo de 2014) *En la puerta del colegio mató de dos cuchilladas a un compañero*. La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1692143-en-la-puerta-del-colegio-mato-de-dos-cuchilladas-a-un-companero>
- _____. (19 de mayo de 2014) *Sigue prófugo el adolescente que mató a su compañero de colegio en Santa Fe*. La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1692652-sigue-profugo-el-adolescente-que-mato-a-su-companero-de-colegio-en-santa-fe>
- _____. (16 de mayo de 2014) *Apuñaló a un compañero a la salida del colegio en Santa Fe*. La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1691908-apunalo-a-un-companero-a-la-salida-del-colegio-en-santa-fe>

- Chouza, P. (8 de marzo de 2015) *Una muerte por bullying destapa la violencia en las aulas mexicanas*. El País. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2015/03/08/actualidad/1425773064_545892.html
- Delgado, D. (7 de junio de 2015) *En Iztacalco, 19 colonias peligrosas para mujeres*. El Universal. Recuperado de <http://archivo.eluniversal.com.mx/ciudad-metropoli/2015/impreso/en-iztacalco-19-colonias-peligrosaspara-mujeres-132512.html>
- S/A (12 de noviembre de 2014) *El 77% de los adolescentes presenci  o supo de casos de acoso escolar*. La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1743303-el-77-de-los-adolescentes-presencio-o-supo-sobre-casos-de-acoso-escolar>
- S/A (16 de mayo de 2014) *Muere apuñalado un chico de 16 años en una pelea con un compañero de colegio*. Minutouno. Recuperado de <http://www.minutouno.com/notas/322746-muere-apunalado-un-chico-16-anos-una-pelea-un-companero-colegio>
- S/A (24 de octubre de 2014) *Alumnos apuñalaron a un acompa ero porque le va bien en el colegio*. Minutouno. Recuperado de <http://www.minutouno.com/notas/341901-alumnos-apunalaron-un-companero-porque-le-va-bien-el-colegio>
- S/A (3 de octubre de 2014) *Dos adolescentes fueron armados a la escuela en Mendoza*. Minutouno. Recuperado de <http://www.minutouno.com/notas/339780-dos-adolescentes-fueron-armados-la-escuela-mendoza>
- Schafer, I. (30 de enero de 2015) *Latinoamérica:  est n seguros los chicos en la escuela?* El País. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2015/01/26/actualidad/1422286092_854266.html

ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL

GUÍA DE ENTREVISTA A HOMBRES

Buenos días/tardes _____ deseo agradecerte el tiempo que me brindas para poder realizar esta entrevista. Quiero decirte que los comentarios e información que me proporcionas serán muy valiosos para los fines académicos de este proyecto que se lleva a cabo. Además ten en cuenta que todo lo mencionado aquí se tratará con mucho respeto y confidencialidad.

Primera parte - Datos personales del entrevistado:

- Nombre:
- Edad:
- Grado escolar:
- Delegación:

Segunda parte - Inicio de la entrevista:

- Presentación del entrevistador con el estudiante en turno.
- Explicación del objetivo de la entrevista al entrevistado.
- Encuadre de la entrevista.

Tercera parte - Preguntas dirigidas:

- ¿Qué te gusta de ser hombre?
- ¿Cuáles piensas que son tus virtudes como hombre?
- ¿Cuáles crees que son tus habilidades como hombre?
- ¿Cuál es el hombre que admiras en tu vida?
- ¿Qué es lo que hace ese hombre que admiras?

Cuarta parte - Temas a tratar

Familia y relaciones afectivas:

- ¿Cuántas personas y quiénes viven en tu casa?
- ¿Con quién te llevas mejor en casa?
- Si tienes Papá ¿cómo te llevas con él? (en caso de que no, algún familiar varón cercano.).
- ¿En qué trabajan tu mamá y papá?
- ¿Qué actividades compartes con tu papá y cuáles con tu mamá?
- ¿Generalmente qué hacen cada uno de tus papás cuando están en casa?
- ¿Me puedes contar un poquito la vida de tu mamá?
- ¿También me podrías contar un poco cual ha sido la vida de tu papá?
- ¿Cuál es la primera imagen que se te viene cuando piensas en tu papá?
- ¿y cuál es la primera imagen que se te viene cuando piensas en tu mamá?
- ¿Si pudieras qué cambiarías de tu papá y de tu mamá?
- ¿A qué hombre admiras de tu familia y por qué?

Construcción del concepto de ser hombre:

- ¿Cuáles eran tus juegos preferidos y cuáles son ahora?
- ¿Te gustaba jugar con niñas y por qué?
- ¿Qué pensabas de los niños que solo querían jugar con niñas?
- ¿Tenías algún superhéroe preferido?
- ¿Qué hombre admiras en televisión?
- ¿Qué hace ese hombre que admiras de la t.v?
- ¿A qué crees que deben dedicarse los hombres en su vida?
- ¿En relación a la manera de vestir te pondrías una camisa de color rosa?
- ¿Has llorado delante de tus amigos hombres?
- ¿Qué pensarías de un amigo hombre que te abrazara y te dijera que te quiere?
- ¿Qué puede distinguir a un hombre de una mujer?
- ¿Tú por qué crees que eres hombre?
- ¿Hay algo que un chico puede hacer para ser más hombre?

Violencia en el contexto familiar:

- ¿En tu familia alguien consume alcohol o tabaco?
- ¿Has visto a un hombre golpear a una mujer?
- ¿En tu casa ha ocurrido algo así?
- ¿Los diálogos en tu casa son con groserías?
- ¿Has presenciado la pelea entre un hombre y otro en tu familia?
- ¿Qué opinas de esas peleas entre hombres?
- ¿Crees que hay otras maneras para relacionarse en familia sin violencia?
-

Masculinidades y escuela:

- ¿A qué juegas con tus amigos en la escuela?
- ¿Qué tipo de chicos es el que liga más en la escuela?
- ¿Qué hace el chico más popular de la escuela para poder serlo?
- ¿Si tu novia hace algo que te ofenda mucho qué le harías?
- ¿Qué haces si otro chico te reta con la mirada?
- ¿Qué haces si otro chico te reta a una pelea?
- ¿Has evadido una pelea o conoces a alguien que lo ha hecho?
- ¿Qué se piensa de alguien que rehúye a una pelea?
- ¿Qué tiene que hacer un chico en la escuela para que los demás lo consideren un hombre?
- ¿Qué opinas de un amigo que le pegue o simplemente maltrate a su novia?

Masculinidades y deporte:

- ¿A qué piensas que debe jugar una mujer y a qué un hombre?
- ¿Cuál es tu deporte preferido y por qué?
- ¿Crees que existen deportes para mujeres y otros para hombres?
- ¿Crees que el físico es importante para ser más hombre?

Masculinidades y emociones:

- ¿Qué son las emociones para ti?
- ¿Hay una emoción que te cueste trabajo expresar?
- ¿Alguna vez has abrazado a un hombre por aprecio?
- ¿Qué opinas de los hombres que lloran?
- ¿Existe algo, una película o algo así que te haga llorar?
- ¿Qué piensas de ti si lloras delante de tus amigos hombres?
- ¿Qué pensarías de un hombre que llorara delante de ti?
- ¿Crees que la naturaleza del hombre es la dureza de carácter?

- ¿Realizas alguna actividad de cocina en tu casa?
- ¿Qué piensas de los hombres que cocinan, bordan, lavan y planchan, etc.?

Peleas como rituales de reafirmación masculina:

- ¿Te has peleado a golpes en la escuela o en tu colonia?
- ¿Qué piensas de los hombres que se pelean a golpes muy seguido?
- ¿Qué es lo que provoca las peleas?
- ¿Has visto peleas reales en internet? Si, si ¿Qué te hace sentir?
- ¿Te gusta algún deporte que implique golpes?
- ¿Te agrada ver peleas entre tus compañeros dentro o fuera de la escuela?

Violencia e interacción:

- ¿Para ti que es la violencia?
- ¿Tú te consideras un hombre violento?
- ¿Alguna vez has sido violento con alguien?
- ¿Alguna vez te has sentido violentado?
- ¿Crees que vivimos en una sociedad violenta y por qué?
- ¿Crees que en la t.v. te enseñan a ser violento?
- ¿Piensas que es natural que el hombre sea violento?
- ¿Qué piensas de los hombres que le pegan a las mujeres?
- ¿Qué piensas de los hombres que violentan contra los niñ@s o los ancian@s?

Masculinidad y futuro:

- ¿Cómo debe ser un hombre para ti?
- ¿Crees que debe haber un cambio en la manera de ser de los hombres?
- ¿Qué opinas de los hombres que están en el camino de cambiar sus conductas violentas?

Cierre de la entrevista

¡Gracias por tu apoyo para esta actividad!



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL

GUÍA DE ENTREVISTA MUJERES

Buenos días/tardes _____ deseo agradecerte el tiempo que me brindas para poder realizar esta entrevista. Quiero decirte que los comentarios e información que me proporcionas serán muy valiosos para los fines académicos de este proyecto que se lleva a cabo. Además ten en cuenta que todo lo mencionado aquí se tratará con mucho respeto y confidencialidad.

Primera parte - Datos personales del entrevistado:

- Nombre:
- Edad:
- Grado escolar:
- Delegación:

Segunda parte - Inicio de la entrevista:

- Presentación del entrevistador con la estudiante en turno.
- Explicación del objetivo de la entrevista a la entrevistada.
- Encuadre de la entrevista.

Tercera parte - Preguntas dirigidas:

- ¿Cuándo eras más pequeña a qué jugabas y qué juguetes utilizabas?
- ¿y veías a qué jugaban los niños (varones)?
- ¿Alguna vez jugaste con niños (varones)? ¿y te agradó?

Cuarta parte - Temas a tratar

Familia y relaciones afectivas:

- ¿Cuántas personas y quienes viven en tu casa?
- Si tienes papá ¿cómo te llevas con él? (en caso de que no, algún familiar varón cercano.).
- ¿En qué trabaja tu papá?
- ¿Qué actividades compartes con tu papá?
- ¿Generalmente qué hace tu papá cuando están en casa?
- ¿Me puedes contar un poquito la vida de tu papá?
- ¿Cuál es la primera imagen que se te viene cuando piensas en tu papá?
- ¿Si pudieras qué cambiarías de tu papá?
- ¿A qué hombre admiras de tu familia y por qué?

Construcción del concepto de ser hombre:

- ¿Cuáles crees que sean los juegos escolares preferidos de los hombres?
- ¿Qué pensabas de los niños que solo querían jugar con niñas?
- ¿Por qué crees que la mayoría de los superhéroes son hombres?
- ¿Admiras a algún hombre que pasa en televisión?
- ¿Qué hace y como es ese hombre que admiras de la t.v?
- ¿A qué crees que deben dedicarse a trabajar los hombres en su vida?
- ¿Qué opinas de los hombres que visten colores como el rosa?
- ¿Qué piensas de un hombre si llora delante de ti?
- ¿Qué pensarías de un hombre que abraza a otro y le dice que lo quiere?
- ¿Qué puede distinguir a un hombre de una mujer?
- ¿Hay algo que un chico puede hacer para ser más hombre?
- ¿Crees que hay algo de masculino en las mujeres y algo de femenino en los hombres? ¿en todas las personas o en algunas?

Violencia en el contexto familiar:

- ¿En tu familia alguien consume alcohol o tabaco?
- ¿Para ti qué es la violencia?
- ¿Has visto a un hombre golpear a una mujer?
- ¿En tu casa ha ocurrido algo así?

- ¿Los diálogos en tu casa son con groserías?
- ¿Has presenciado la pelea entre un hombre y otro en tu familia?
- ¿Qué opinas de esas peleas entre hombres?
- ¿Qué piensas de los hombres que son violentos?
- ¿Crees que hay otras maneras para relacionarse en familia sin violencia?

Masculinidades y escuela:

- ¿A qué juegan con tus amigos hombres en la escuela?
- ¿Qué tipo de chicos es el que liga más en la escuela?
- ¿Qué hace el chico más popular de la escuela para poder serlo?
- ¿Qué pensarías de un chico que se pelea a golpes por ti?
- ¿Qué pensarías de los chicos que rehúyen una pelea?
- ¿Qué crees que tiene que hacer un chico en la escuela para que los demás lo consideren un hombre?
- ¿Qué opinas de un amigo que le pegue o simplemente maltrate a su novia?

Masculinidades y deporte:

- ¿A qué piensas que debe jugar una niña y a qué un niño?
- ¿Cuál crees que es el deporte preferido de los hombres?
- ¿Crees que existen deportes para mujeres y otros para hombres?
- ¿Crees que el físico es importante para ser más hombre?

Masculinidades y emociones:

- ¿Qué son las emociones para ti?
- ¿Crees que hay una emoción que le cueste trabajo expresar a un hombre?
- ¿Y qué diferencia puede haber en expresión de emociones entre mujeres?
- ¿Qué piensas de los abrazos cálidos entre hombres?
- ¿Qué opinas de los hombres que lloran?
- ¿Qué pensarías de un hombre que se entenece por una película?
- ¿Qué piensas de un hombre que se entenece por algo que ve en su entorno?
- ¿Qué pensarías de un hombre que llorara delante de ti?
- ¿Crees que la naturaleza del hombre es la dureza de carácter?
- ¿Qué opinas de los hombres que realizan alguna actividad de cocina en su casa?
- ¿Qué piensas de los hombres que cocinan, bordan, lavan y plancha, etc.?

Peleas como rituales de reafirmación masculina:

- ¿Has presenciado peleas de hombres en tu escuela o colonia?
- ¿Qué piensas de los hombres que se pelean a golpes muy seguido?
- ¿Qué piensas que provoca las peleas?
- ¿Has visto peleas reales en internet? Si, si ¿Qué te hace sentir?
- ¿Qué crees que les motiva a los hombres a pelear a golpes?
- ¿Te agrada ver peleas entre tus compañeros dentro o fuera de la escuela?
- ¿Qué piensas de los hombres que no les gusta pelear a golpes?

Violencia e interacción:

- ¿Para ti que es la violencia?
- ¿Es natural que los hombres sean violentos?
- ¿Alguna vez te has sentido violentada? ¿y qué has hecho en esos casos?
- ¿Crees que vivimos en una sociedad violenta y por qué?
- ¿Crees que en la t.v. enseñan a los hombres a ser violentos?
- ¿Qué piensas de los hombres que le pegan a las mujeres?
- ¿Qué piensas de los hombres que violentan contra los niñ@s o los ancian@s?

Masculinidad y futuro:

- ¿Cómo debe ser un hombre para ti?
- ¿Crees que debe haber un cambio en la manera de ser de los hombres?
- ¿Qué opinas de los hombres que están en el camino de cambiar sus conductas violentas?

Cierre de la entrevista

¡Gracias por tu apoyo para esta actividad!



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL

Propuesta del taller: **“Hombre libres de violencia: ¡apúntate si eres hombre!”**

TALLER: “HOMBRES LIBRES DE VIOLENCIA: ¡APÚNTATE SI ERES HOMBRE!”



Institución: *Escuela Secundaria Diurna N.113 “Francisco Nicodemo”*

Coordinador: *Psic. Eric Merino Espinosa.*

Número de sesiones: *se programan 7 sesiones con una duración de 1hr
20 min.*

Espacio: *por confirmar.*

Horario: *2:00 pm.*

Objetivos

Objetivo general:

- Descubrir la manera en que viven la violencia el grupo de jóvenes de secundaria a partir de las actividades grupales, con el fin de contribuir a la reflexión para la prevención de la violencia de género y entender las ideas de la hombría.

Objetivos específicos:

- Sensibilizar a los jóvenes para que reconozcan la construcción de género en la sociedad.
- Promover que los jóvenes exploren sus emociones y la manera en que éstas se relacionan con las personas.
- Promover una reflexión grupal sobre el impacto que tiene la violencia masculina en la sociedad.
- Construir con el grupo de jóvenes un conjunto de formas alternativas de convivencia alejadas de la violencia.

PLAN DE ACTIVIDADES

Contenidos por sesión:

1. Siento y expreso lo que siento.
2. Cuando me enojo ¿Qué hago?
3. Las mujeres y los hombres no nacen...se hacen.
4. Ser hombre de muchas maneras.
5. ¿Qué es la violencia?
6. La honra masculina.
7. Entre el respeto y la violencia.

Horarios: matutino.

Tiempo aproximado: una hora y veinte minutos.

Reglas:

- Llegar puntual.
- Cumplir con las actividades.
- Respetar a los compañeros de grupo.
- Evitar juicios sobre los demás compañeros.
- Compromiso.

“SIENTO Y EXPRESO LO QUE SIENTO”

Objetivo: aprender el reconocimiento de las emociones básicas, identificar las dificultades de expresarlas y los resultados que se tiene en la comunicación con los demás.

Materiales: plumón, hojas de papel tamaño carta y lápices para cada participante, además de una hoja de papel bond para el facilitador.

Presentación: bienvenida por parte del facilitador al taller (cumplir con el objetivo de empatizar y romper el hielo a manera de realizar el primer acercamiento). Además se plantean las reglas del espacio.

Rompimiento del hielo:

- Dinámica de presentación de la pelota preguntona: esta dinámica permite que los participantes se conozcan entre si y compartan un poco sus gustos o aficiones.
- Instrucciones: se solicita al grupo que se ponga en círculo y mientras se toca una canción en un reproductor, una pelota se hace correr de mano en mano entre los jóvenes, y cuando el facilitador detiene la música, la persona que se ha quedado con la pelota se presenta desde su lugar al grupo. Dice su nombre, su animal favorito, su comida favorita y qué hace en su tiempo libre. El ejercicio continúa de la misma manera hasta que se presentan todos.

Actividad:

- El facilitador dibuja en grande en el papel bond la cara de las cinco emociones básicas.

- Se entrega una hoja a cada participante y se pide dibujen las mismas cinco caras. Además de escribir al frente de cada cara que tan difícil o fácil les resulta expresar cada emoción.
- Después se solicita que se coloquen en pares y compartan sus dibujos y reflexiones.
- Se pide a todos formar un círculo y que uno de los dos participantes narre lo reflexionado por el otro y por sí mismo.
- El facilitador va anotando las ideas fuerza de cada reflexión.
- Una vez que terminan todos se solicita al grupo completo se abra una reflexión de las semejanzas y diferencias encontradas. El facilitador fungirá como moderador.

Retroalimentación: el facilitador comentará con el grupo la reflexión final de la actividad, además de reforzar los comentarios de los participantes.

“CUANDO ME ENOJO ¿QUÉ HAGO?”

Objetivo: que los participantes del grupo identifiquen cuándo sienten enojo y generar una reflexión respecto a cómo expresarla de manera constructiva.

Materiales: plumón, hojas de papel tamaño carta y lápices para cada participante, además de una hoja de papel bond para el facilitador.

Ejercicio de integración: Se utiliza la técnica “ja, ja, ja...”. Se pide a un primer participante se recueste boca arriba en el piso, enseguida se solicita a un segundo que se recueste boca arriba colocando su cabeza en el estómago del primero y así sucesivamente hasta que queden todos acostados. Después se pide al primer participante que mencione la palabra “ja”, al siguiente se le solicita que mencione dos veces “ja, ja”, al tercero tres veces y así hasta el último; de tal manera que los participantes estallen en tremendas carcajadas como apoyo para relajarse.

Actividad:

- El facilitador introduce el tema de la violencia y su diferencia con la agresión, apuntalando que el enojo es una emoción natural.
- El grupo se divide en 2. Una vez divididos, se pide que cada uno comente a los demás una experiencia personal en donde ha experimentado el enojo exacerbado y lo que ha hecho
- Cada grupo seleccionará una de las experiencias compartidas para después ser representada en una breve dramatización.
- Se pide a cada grupo que actúe su representación y que los demás escuchen con respeto.
- Se pide que se vuelvan a poner en círculo todos y que cada uno exprese su sentir con respecto a lo dramatizado.
- Posteriormente se solicita una reflexión final para que cada uno exponga una manera constructiva de actuar frente al enojo.

Retroalimentación: el facilitador comentará con el grupo la reflexión final sobre la manera de reaccionar de manera constructiva frente al enojo, además de reforzar los comentarios de los participantes.

“LAS MUJERES Y LOS HOMBRES NO NACEN...SE HACEN”

Objetivo: reflexionar sobre las expectativas de género que imperan en la cultura mexicana e identificar cómo los mismos limitan la vida de los hombres y las mujeres.

Materiales: un plumón, hojas de papel tamaño carta y lápices para cada participante, además de una hoja de papel bond para el facilitador.

Ejercicio de integración y expresión corporal: Se utiliza el ejercicio “Los sentimientos de Simón”, en el cual se pide a los participantes que formen un círculo y que piensen en algún sentimiento en particular y que pasen al centro cada uno a mencionar la frase: “Simón dice todos enojados, Simón dice contentos” y expresarlo a través de gestos y todos los demás deben imitar el movimiento. Así pasan todos los participantes.

Actividad:

- Se divide a los participantes en grupos de dos y se les pide que escriban 5 características de cómo culturalmente deben ser las mujeres y 5 para hombres.
- Después se junta a todos otra vez y en un papel bond se dibujan dos columnas, una para mujeres y otra para hombres, y se pide que los participantes vayan opinando sobre lo que escribieron mientras el facilitador lo escribe en el papel.
- Se pide después a los participantes que comparen las columnas y opinen sobre el papel actual de las atribuciones sobre los hombres y las mujeres.
- Se promueve una discusión grupal donde el facilitador modera la misma.

Retroalimentación: el facilitador comentará con el grupo la reflexión final sobre los estereotipos de género y las limitaciones sociales que se derivan de ello; también se refuerzan los comentarios de los participantes.

“SER HOMBRE DE MUCHAS MANERAS”

Objetivo: reflexionar sobre la discriminación y los obstáculos que enfrentan mujeres y hombres cuando no actúan de acuerdo con las expectativas culturales de su género.

Materiales: un plumón, hojas de papel tamaño carta y lápices para cada participante, además de una hoja de papel bond para el facilitador.

Ejercicio para energizar al grupo: Se utiliza el ejercicio “La canción que llegó para quedarse”. Se coloca al grupo en círculo y se les proporciona una hoja blanca con su nombre. Luego se les pide que en una cara de la hoja escriban el nombre de la canción que les gustaba cuando eran niños (de preferencia un título en español) y en el reverso, escriban el nombre de una canción que actualmente les gusta. El facilitador recoge después las hojas y con toda seriedad comienza a leerlas de la siguiente manera: a fulano le gusta por delante “tal” y por detrás “tal”.

Actividad:

- Se pide a todos formar un círculo y el facilitador leerá algunos casos de mujeres y hombres que se salen de las expectativas tradicionales de género, para comentar posteriormente con el grupo sus opiniones.
- Después se divide al grupo a la mitad y se comenta que participarán en un debate donde defenderán un caso de los leídos y donde presentarán argumentos, unos en contra y otros a favor (es importante mencionar que aunque no estén de acuerdo con la posición que les tocó defender, deben buscar argumentos para defenderla.). El facilitador fungirá como moderador del debate.
- Luego se pide a todos que formen un círculo y se les anima a expresar el cómo se sintieron y de qué se dieron cuenta al estar defendiendo la posición que les tocó.

Retroalimentación: el facilitador comentará con el grupo la reflexión final sobre los prejuicios de género que son aprendidos solamente; también se refuerzan los comentarios de los participantes.

“¿QUÉ ES LA VIOLENCIA?”

Objetivo: identificar los diferentes tipos de violencia que existen, cómo influye el género en el ejercicio de la violencia y reflexionar sobre las consecuencias de la violencia sobre mujeres y hombres.

Materiales: un plumón, hojas de papel tamaño carta y lápices para cada participante, además de una hoja de papel bond para el facilitador

Ejercicio para energizar: Se utiliza el ejercicio “el hoyo negro” donde se pide a todos formar un círculo, incluyendo el facilitador. Se solicita que piensen en una emoción desagradable y la capturen en sus manos; que la tengan ahí y jueguen con esa emoción desagradable en sus manos. Luego, que se imaginen en el centro un hoyo negro y a la cuenta de tres, arrojen con todas sus fuerza a ese hoyo negro la emoción desagradable; finalmente se les pregunta el cómo se sintieron,

Actividad:

- Se divide al grupo en pares y se les proporciona una hoja para que escriban en ella una breve idea de lo que entienden por violencia.
- Luego se les pide a las parejas que presenten al grupo sus ideas sobre lo que entienden por violencia; el facilitador anota los conceptos clave.
- El facilitador, a partir de los conceptos recabados del grupo, introduce la idea de que los actos de violencia pueden dividirse en categorías. Se les solicita dibujar un collage sobre imágenes que representen violencia en una hoja blanca.
- Se convoca al grupo completo a formar un círculo y a que se animen a expresar una situación donde se han sentido violentados y qué han hecho.

Retroalimentación: el facilitador comentará con el grupo la reflexión final sobre la violencia y sus consecuencias sociales; se refuerzan los comentarios de los participantes.

“LA HONRA MASCULINA”

Objetivo: Reflexionar sobre cómo “la honra” masculina está asociada a la violencia y cómo podemos buscar alternativas no violentas para la convivencia social.

Materiales: un plumón, hojas de papel tamaño carta y lápices para cada participante, además de una hoja de papel bond para el facilitador

Ejercicio de integración: Se solicita a los participantes que caminen libremente por el espacio, luego se les dice que tendrán que llevar a cabo la orden de hacer cosquillas a la persona que tenga determinada prenda o accesorio (ejemplo: lentes, luego suéter azul, luego pantalón negro, etc.), tal orden se realizará en distintos tiempos por cada uno de los integrantes del grupo.

Actividad:

- Se divide al grupo en dos y se les proporciona una hoja que contiene historias inconclusas y donde cada grupo describirá cómo creen que terminen las historia; todo en relación a la violencia entre hombres.
- Posteriormente se les pide que elijan la que más les agrada para realizar una pequeña dramatización y se les da un tiempo para que la organicen.
- Se pide a cada grupo que dramatice su historia y se solicita a los demás integrantes escuchar con atención.
- Después de las dramatizaciones, se junta todo el grupo en círculo para abrir una discusión moderada por el facilitador.

Retroalimentación: el facilitador comentará con el grupo la reflexión final sobre la violencia y las alternativas de actuar alejados de ella; se refuerzan los comentarios de los participantes.

“ENTRE EL RESPETO Y LA VIOLENCIA”

Objetivo: aprender a identificar comportamientos violentos en las relaciones de pareja y amistad; y saber cómo afrontarlos, con el fin de promover relaciones de respeto y buen trato.

Materiales: un plumón, hojas de papel tamaño carta y lápices para cada participante, además de una hoja de papel bond para el facilitador

Actividad:

- Se entrega a cada participante una hoja de papel y un plumón; en ella se les pide que escriban dos frases: ACEPTO y NO ACEPTO, que también van a recortar.
- Luego el facilitador les da a leer una lista de comportamientos relacionados con situaciones de pareja y amistad. Y se les da un tiempo para que lean toda la lista.
- Una vez terminado se coloca al grupo en círculo para comentar sobre los comportamientos y discutir sobre el por qué estarían de acuerdo o no con ellos (recordando en todo momento el respeto de quien piense diferente).
- Tales acuerdos se irán registrando en la hoja de papel bond que contendrá las frases del inicio.
- Se pide nuevamente que todos los participantes se coloquen en círculo para una discusión grupal en donde se les insta a reflexionar y expresar su punto de vista de cómo creen que se pudieron haber sentido las personas que recibieron la agresión que contenían las frases.
- Nuevamente se les promueve a participar pero ahora dando una opinión en relación a cuál sería una acción alejada de las formas violentas citadas, esto es, qué harían los participantes como alternativa para no actuar con violencia hacia la pareja.
- Para finalizar la actividad, se pide a todo el grupo que se abrace haciendo un círculo, se les invita mirarse todos a los ojos y con la mirada agradecer y despedirse de esta última sesión, mirando con aceptación a cada uno de los integrantes del grupo.

- El facilitador termina con la frase: “fuimos un grupo, respetamos y valoramos a todos los participantes aquí presentes en este círculo”

Retroalimentación: el facilitador comentará con el grupo la reflexión final sobre las alternativas de actuar alejados de la violencia cuando nos relacionamos con los demás y particularmente en pareja; se refuerzan los comentarios de los participantes.

Cierre del grupo: Se coloca a todos en círculo y se solicita a cada uno que señale algunas palabras de lo que cree que aprendió durante todas las sesiones. Posteriormente el facilitador agradece a cada integrante del grupo su participación, dando por terminadas las sesiones. También el facilitador expresa lo que aprendió y se concluye con un abrazo grupal entre todos.

FÍN DE LAS SESIONES.