



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Bellas Artes

Ternura radical: Propuestas de intervención para
contravenir el mandato de masculinidad en adolescentes
Tesis

Que como parte de los requisitos para
obtener el Grado de

Maestría en Estudios de Género

Presenta

Erick Fabián Verdín Tello

Dirigido por:

Dra. María Elena Meza de Luna

Querétaro, Qro., a julio de 2021.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Facultad de Bellas Artes

Maestría en Estudios de Género

Ternura radical: Propuestas de intervención para contravenir el mandato de masculinidad en adolescentes

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de Maestro en Estudios de Género

Presenta

Erick Fabián Verdín Tello

Dirigido por:

Dra. María Elena Meza de Luna
Presidenta

Dra. Pamela Jiménez Draguicevic
Secretaria

Mtro. Hernando Hernández Nava
Vocal

Dra. Silvia Ruiz Tresgallo
Suplente

Dra. Didanwy Davina Kent Trejo
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.,
julio 2021

RESUMEN

Este proyecto se propuso desarrollar una intervención desde el aula para allanar la violencia de género, proveniente de la réplica del mandato de masculinidad hegemónica en adolescentes. Partió de una investigación diagnóstica a través de la observación descriptiva y la autoetnografía para estudiar y reconocer las prácticas, las normas y los valores asociados a la construcción de masculinidad sobre los cuales los y las adolescentes pudieran estar fincando sus relaciones cotidianas con otros y otras adolescentes. Se sustentó en la teoría de género para analizar los posibles mandatos sociales que pudieran estar actuando en la experiencia de vida de los y las adolescentes, con la intención de detectar la operación de modelos hegemónicos que pudieran devenir en violencia. Una vez realizado el diagnóstico, se diseñó una intervención a partir de una secuencia didáctica cuyo objetivo fue propiciar espacios de observación, reflexión y cuestionamiento para facilitar y posibilitar la construcción de modelos de género, distantes a los hegemónicos, que permitieran a la población tener experiencias interpersonales más alejadas de la violencia de género.

PALABRAS CLAVE: Masculinidad hegemónica, mandatos de masculinidad, adolescencia, ternura radical.

Dirección General de Bibliotecas

ABSTRACT

This project aimed to develop from the classroom an intervention to ease gender-based violence from the replication of the hegemonic masculinity mandates in adolescents. It starts from diagnosis research through descriptive observation and autoethnography to study and recognize the practice, the norms, and the values associated with the construction of masculinity on which adolescents may be basing their daily relationships with other adolescents. This research was based on the gender theory to analyze the possible social mandates that could be acting in life experience and adolescents, to detect the operation of hegemonic models that could lead to violence. Once the diagnosis has been implemented, from a didactic sequence to bring spaces of observation, reflection, and questioning, we designed an intervention to facilitate and make possible the construction of gender models, distant from the hegemonic ones, which would allow the population to have interpersonal experiences farther away from gender violence.

KEYWORDS: Hegemonic masculinity, mandates of masculinity, adolescence, radical tenderness.



JEFATURA DE
POSGRADO

Dirección General de Bibliotecas UAQ

DEDICATORIAS

A mi padre y a mi abuelo porque, sin saberlo, fueron esa grieta que me permitió salir de la norma.

A mi hermana por su constante y amorosa presencia, aún sin a veces entenderme.

A todxs mis alumnxs porque gracias a ellxs he podido entender muchas cosas y crecer en lo profesional y en lo personal.

A Mariana, Carla y Pablo por su honestidad y por ser el aliciente que permitió que no se apagara el fuego en esta investigación.

A Maclovio, Leopoldo y Cayetana, por ser mi conexión con el mundo material cuando una pandemia se me vino encima y todo perdió sentido.

A mis amigxs porque gracias a ellxs comencé a practicar la ternura radical.

A mi yo adolescente, porque hoy puedo decirle todo aquello que necesitó escuchar.

Y a los VATOS! por pintarme una sonrisa de esperanza.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a Male por arrojarse conmigo a esta investigación cuando estaba a la deriva, por confiar en mí, por su enorme generosidad, por todo el aprendizaje y por su amorosa guía.

A la Facultad de Bellas Artes, mi alma mater, por su apoyo constante semestre a semestre y por ser mi segunda casa.

Agradezco a mis maestrxs de la MEG por abrirme el panorama y dotarme de herramientas para abrir grietas que generen resistencias, su compromiso social y su calidez humana son inigualables.

A mi comité tutorial: Pamela, Hernando, Didanwy y Silvia por su cálido y certero acompañamiento, les agradezco mucho su lectura atenta y crítica y sus palabras y observaciones sobre mi trabajo.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

ÍNDICE

RESUMEN.....	iii
ABSTRACT.....	iv
DEDICATORIAS.....	v
AGRADECIMIENTOS.....	vi
ÍNDICE.....	vii
ÍNDICE DE TABLAS.....	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
Introducción.....	xii
Capítulo I. Marco Teórico.....	19
1.1 Género y Masculinidad.....	19
1.2 Identidad de Género y Violencia de Género.....	25
1.2.1 Adolescencia, identidad y género.....	30
1.3 El Simulacro.....	36
Capítulo II. Autoetnografía.....	40
2.1 Objetivos.....	41
2.1.1 Generales.....	41
2.1.2 Específicos.....	41
2.2 Ejes de Análisis.....	42
2.3 Método.....	42
2.3.1 Observación descriptiva.....	42
2.3.2 Participantes.....	43
2.3.3 Técnicas e instrumentos.....	44
2.3.4 Análisis de resultados desde la autoetnografía.....	44
2.3.5 Ética de la investigación.....	45
2.4 Resultados de la Autoetnografía: Diagnóstico.....	46
2.4.1 Autoetnografía: la masculinidad y la experiencia en la escuela secundaria.....	46
2.4.2 Prácticas relacionales entre adolescentes.....	54
2.4.2.1 Los simulacros de violencia.....	67
2.4.3 Árbol de problemas.....	70
2.4.3.1 Delimitación de la problemática encontrada.....	70
2.4.4 Directrices para el diseño de la intervención.....	70
2.4.4.1 La necesidad de la ternura como punto de partida.....	71
2.4.4.2 El teatro, una vía de acceso a lo oculto detrás del simulacro.....	75
CAPÍTULO III. Intervención.....	77

3.1 Introducción.....	77
3.2 Diseño de la Intervención	78
3.2.1 Justificación del proyecto de intervención.	78
3.3 Estructura del Proyecto de Intervención	78
3.4 Descripción de las Etapas de Intervención	79
3.4.1 Secuencia didáctica.	79
3.6.1.1 Diseño general de la secuencia didáctica.	80
3.5 Condiciones del Proyecto de Intervención en el Contexto de la Pandemia.....	81
3.6 Rediseño de la intervención.....	82
3.6.1 Duración de la intervención.	82
• Cinco semanas	82
• Dos sesiones por semana.....	82
• Diez sesiones en total.....	82
3.6.2 Objetivos de la intervención.	82
3.6.2.1 General.....	82
3.6.2.2 Específicos.	82
3.6.3 Ejes transversales de la intervención.	83
3.6.4 Valoración- Evaluación.....	84
3.6.4.1 Objetivo general.	85
3.6.4.2 Objetivos específicos.....	86
3.6.4.3 Metas.....	86
3.6.4.4 Instrumento.....	87
3.6.5 Ética de la intervención.	87
3.6.6 Planeación de la intervención.....	87
3.7 Propuesta Alternativa y Complementaria de Intervención.....	88
3.7.1 Justificación.	89
3.7.2 Dinámica de la intervención.	90
3.8 De los Resultados	90
3.8.1 De los datos surgidos durante la intervención.	91
3.8.1.1 Plano inconsciente: la impro como detonante.....	91
3.8.1.1.1 Mandatos de feminidad.	93
3.8.1.1.2 Mandatos de masculinidad.....	94
3.8.1.1.3 Otras posibilidades: la dicotomía en la mira.	97
3.8.1.2 Plano consciente: observar los hallazgos del inconsciente.....	99
3.8.1.2.1 Sobre la lectura de Romeo y Julieta: la familia y los mandatos. ...	100

3.8.1.2.2 Los mandatos de género en la vida cotidiana.	104
3.8.1.2.3 La dinámica del taller, una mirada externa.	107
3.8.1.2.4 El adultocentrismo: la falsa idea de una superioridad intelectual. .	111
3.8.1.2.5 ¿Cómo me quiero sentir al respecto? Devolución de la voz a los y las adolescentes: una posible vía de solución.	120
3.8.2 De los productos del taller.	126
3.8.2.1 Hashtag como símbolo identitario.	126
3.8.2.2 Collage y díptico de autorretrato: la potencia de la imagen.	126
3.8.3 Valoración- evaluación.	130
3.8.4 Resultados complementarios.	133
3.8.4.1 El ciclo de los vientos o de mis autocéfiros personales. La potencia del plano personal.	134
3.8.4.2 Las aventuras pandémicas de Sororidarks y Generomán y Las desventuras de Severo Mazapanni, el teatro como vía posibilitante de espacios de desmontaje de la hegemonía masculina y las prácticas machistas.	138
3.8.4.3 VATOS! Masculinidades en colectivo. Proyecto piloto en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro.	142
3.9 Conclusiones: ¿Cómo quebrar el mazapán?	147
ANEXOS.	157
1 Análisis FODA	157
1.1 Fortalezas	157
1.2 Oportunidades	159
1.3 Debilidades	159
1.4 Amenazas	160
1.5 Conclusiones del análisis FODA	161
2. Objetivos y metas de la intervención	162
2.1 General.	162
2.2 Específicos	162
2.3 Metas	163
3 Método de la intervención.	164
3.1 Beneficiarios y beneficiarias directos e indirectos	164
3.2 Equipo de trabajo	165
3.3 Evaluación	165
4 Cronograma de actividades.	166
5 Presupuesto	167
6. Planeación de la secuencia didáctica utilizada para el taller de intervención	168

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Categorización de resultados asociados a mandatos de feminidad..... 93

Tabla 2 Categorización de resultados asociados a mandatos de masculinidad..... 95

Tabla 3 Categorización de resultados que rompen mandatos de masculinidad..... 98

Dirección General de Bibliotecas UAQ

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Árbol de problemas.....	70
Figura 2. Estructura del proyecto de intervención.....	78
Figura 3. Diseño general de la secuencia didáctica.....	80
Figura 4. Díptico de autorretrato.....	127
Figura 5. Collage.....	128
Figura 6. Mirando.....	137
Figura 7. Las aventuras pandémicas de Sororidarks y Generomán.....	140
Figura 8. Las desventuras de Severo Mazapani.....	141
Figura 9. Conversatorio symposio UBUNTU	142
Figura 10. VATOS! Masculinidades en colectivo.....	146

Introducción

El presente trabajo es el resultado del diseño, desarrollo e implementación de una intervención, desde el aula, para allanar la violencia de género proveniente de la réplica del mandato de masculinidad hegemónica en adolescentes. Partió de un estudio autoetnográfico al analizar la experiencia que para mí representaron los mandatos sociales en un sistema patriarcal que imponía normas, valores y prácticas desde la hegemonía masculina en la etapa de la adolescencia. La autoetnografía se enclava en mi propio quehacer profesional, como tallerista y profesor con adolescentes y jóvenes, quienes, con su interacción, me llevan a interpelar mi propia construcción y los dilemas que en su momento constreñían mi cotidiano y que me llevan a concluir que, pese a la generación que me separa de mis alumnos, aún están presentes ese "deber ser" que atraviesa a los hombres para pagar su pertenencia al género masculino. Se retoma esta etapa de desarrollo por la importancia que reviste en la construcción y, por tanto, a la posibilidad de asir otros modelos que permitan vidas más igualitarias y libres.

A partir de la teoría de género, busqué analizar los mandatos sociales que actúan en la experiencia de vida de los y las adolescentes que conforman la población del estudio, con la intención de detectar prácticas acordes a modelos masculinos hegemónicos¹ que, frecuentemente, devienen en violencia. Una vez realizado el diagnóstico, diseñé una intervención que, posteriormente, apliqué. Esta se planteó como una secuencia didáctica cuyo objetivo fue propiciar espacios de observación, reflexión y cuestionamiento sobre el modelo hegemónico de masculinidad y sus prácticas, que faciliten y posibiliten el establecimiento de relaciones interpersonales cuyas prácticas

¹ de la RAE: 1. f. Supremacía que un Estado ejerce sobre otros. 2. f. Supremacía de cualquier tipo. Con modelos de masculinidad hegemónica me refiero a aquellos arquetipos de masculinidad que se sostienen desde una perspectiva suprematista por encima de lo femenino. De manera que, a través de las prácticas corporales, construyen relaciones de género desde una perspectiva binaria y dicotómica como lo propone Connell (2003).

deriven de otros modelos de género más igualitarios, distantes a los mencionados, que a su vez permitan a la población tener experiencias interpersonales más alejadas de la violencia de género.

Es, en este sentido, que el presente estudio pretendió hacer un aporte que permitiera dilucidar las construcciones de masculinidad que se están gestando, para generar elementos críticos y favorecer su cuestionamiento, colaborando así con su deconstrucción. En tanto que se sabe que la efectividad de los programas preventivos está relacionada con su adaptación al sistema cultural del contexto en que se pretende implementar (Klevens et al., 2007), se propuso realizar un diagnóstico basado en mi experiencia docente para detectar las problemáticas principales, diseñar luego una intervención y evaluar sus resultados en un grupo de adolescentes en Querétaro. En el mediano plazo busqué tener insumos que sirvieran para validar una estrategia de transversalización de la perspectiva de género a ser integrada en mi práctica docente.

A partir de la observación del fenómeno de la violencia contenida entre las relaciones existentes en las sociedades occidentales, la cual se ha explicado por los modelos de género, pueden identificarse distintos factores que operan, la mayoría de las veces, como fuerzas antagónicas en contra de las personas. La construcción de género más común y validada en sociedades como la mexicana está fundamentada en una visión binaria y dicotómica. Esto supone el establecimiento de relaciones jerárquicas en las que el ejercicio de poder está presente, siendo el género masculino el principal poseedor de dicho poder. Como señala Lomas (2013), los dividendos patriarcales son obtenidos por los hombres al practicar la hegemonía masculina, misma para la que todo lo femenino significa un nivel social inferior. En ese sentido, el autor coincide con la concepción del género de Connell (2003). Ambos hablan del género como una

construcción social estructural que se perpetúa y replica constantemente, que impacta en distintos niveles y esferas de la vida cotidiana como la laboral, la escolar o la familiar.

Es decir, las relaciones interpersonales, los modelos familiares hegemónicos, la organización y funcionamiento de instituciones públicas y privadas, suelen estar mediadas por una visión binaria y dicotómica, misma que repercute en niveles y esferas como la política, la legislativa y la económica y que se sostiene desde las prácticas corporales cotidianas, usualmente invisibles y normalizadas que las personas llevamos a cabo día a día. Podemos entonces abandonar la idea de que el género se construye sobre la diferenciación sexual de los cuerpos sostenida, a su vez, por la genitalidad. El género es el conjunto de relaciones que sostienen y construyen las estructuras sociales en las que las personas se desarrollan. El género, entonces, incide en todos los ámbitos de la vida.

Kaufman (1989), Connell (2003), Lomas (2013) y Bourdieu (2000) coinciden al asegurar que esta construcción genérica funda la masculinidad a partir de la opresión y dominación de lo femenino. La concepción dicotómica del género se sostiene desde la necesidad de validación de lo masculino y el sometimiento de lo femenino. Conviene aclarar que los conceptos de masculino y femenino no atienden únicamente a la biología sino a las prácticas y representaciones corporales.

Por otro lado, la adolescencia es la etapa de desarrollo humano en la que se construye el sentido de identidad (Gaete, 2015). Por tanto, es esta la etapa de desarrollo ideal para generar espacios de reflexión al respecto que, eventualmente, lleven a deconstruir dichos conceptos en busca de crear otras maneras posibles de asumir la identidad y de construir relaciones entre pares alejadas de modelos violentos. Como menciona Segato (2018):

Las mujeres hemos identificado nuestro propio sufrimiento y hablamos de él. Los hombres no han podido hacerlo. Una de las claves del cambio sería hablar entre todos de la victimización de los hombres por el mandato de masculinidad y por la nefasta estructura corporativa de la fratria masculina. Existe violencia de género intra- género, y la primera víctima del mandato de masculinidad son los hombres: obligados a curvarse al pacto corporativo y a obedecer sus reglas y jerarquías desde que ingresan a la vida en sociedad. Es la familia la que los prepara para esto. La iniciación a la masculinidad es un tránsito violentísimo. Esa violencia va más tarde a reverter al mundo. Muchos hombres hoy se están retirando del pacto corporativo, marcando un camino que va a transformar la sociedad. Lo hacen por sí, en primer lugar. No por nosotras. Y así debe ser. (p. 18)

A lo largo de doce años de experiencia de trabajo con jóvenes y adolescentes desde el ámbito de la docencia, he podido observar cómo todos los modelos mencionados por teóricas y teóricos como Connell (2003), Lomas (2013) o Segato (2018), operan en el cotidiano de manera sutil, prácticamente invisible y que, además, se perpetúan una y otra vez a través de prácticas diarias que forman parte de la normalidad con la que se rigen las relaciones interpersonales de estos grupos etarios y en las que también las personas adultas intervenimos.

Aunado a esto, constantemente me siento interpelado durante mi práctica docente al observar la operación de los dispositivos corporales² que he descrito.

² Siguiendo las ideas de Elsa Muñiz (2014) un *dispositivo corporal* son las relaciones existentes entre los discursos e instituciones cuyo objetivo es producir sujetos encarnados. Esto es, los discursos se simbolizan en *representaciones corporales* (modelos a seguir) mismas que, a su vez, devienen en *prácticas corporales* (acciones específicas y de replicación cotidiana realizadas por los sujetos a través de sus cuerpos) que tiene como objetivo materializar y encarnar a los sujetos. De esta manera, los dispositivos operan buscando la perpetuación de los discursos desde los cuales surgen.

Inevitablemente despiertan mis propias memorias adolescentes, mismas desde las que se reafirma mi necesidad de trabajar con estos temas.

Considero que la labor docente es comúnmente infravalorada y reducida, exclusivamente, a la actividad académica. Sin embargo, es necesario comprender y asumir que, al estar frente a un grupo de personas de manera frecuente en un periodo largo de tiempo detentando un rol de autoridad nos convertimos en, lo queramos o no, modelos para cada una de esas personas con las que trabajamos en las aulas, físicas o virtuales. La posición hegemónica desde la que tradicionalmente se concibe la figura de la o el docente establece una jerarquía para con sus alumnos y alumnas que, en muchos casos, replica los modelos de los cuales he hecho mención. Por tanto, me parece necesario en los y las docentes un ejercicio reflexivo profundo en torno a nuestra práctica en el que consideremos no sólo los contenidos curriculares con los que trabajamos en el aula sino todo aquello que compone el currículum oculto, es decir, el compendio de prácticas que integra las maneras de tratar a nuestros alumnos y alumnas, la posibilidad de tener sesgos de género en ese trato y cómo modelamos el establecimiento de relaciones interpersonales con otros pares (docentes) y con el alumnado.

El ser humano aprende por imitación. De esa manera es que aprendemos a caminar y a hablar, por ejemplo. Una muestra de ello es lo común que resulta notar parecidos en la postura corporal o en las inflexiones vocales entre miembros de la misma familia. En este sentido, también aprendemos a relacionarnos imitando los modelos relacionales a los que tenemos acceso. Gaete (2015) explica que la adolescencia es una etapa en la cual, desde el desarrollo psicosocial, las personas estamos en el proceso de construcción de nuestra identidad y esta está íntimamente

vinculada con el sentido de pertenencia. De manera que, los y las adolescentes necesitan sentirse parte de un grupo y es esta sensación primordialmente la que les permite reafirmar su identidad al identificarse con otras personas afines en gustos, discursos y prácticas. Es por ello que pienso que este grupo etario resulta el escenario ideal para profundizar el trabajo sobre los temas mencionados ya que los modelos desde los que se establecerán sus prácticas relacionales están en pleno proceso de construcción.

Esta investigación representa la posibilidad de hacer un aporte que abone a la deconstrucción de modelos hegemónicos de masculinidad en la adolescencia. Al mismo tiempo, me permitió tomar acciones en torno al proceso reflexivo que, sobre mi labor docente, he desarrollado durante los últimos años. De ahí el interés de llevar a cabo el presente proyecto, en tanto que pretende generar alternativas para encauzar, desde edades tempranas, una crítica a los estadios de injusticia a los que nos somete la violencia de género y con ello propiciar mayores prácticas en la equidad. Por otro lado, me permitió asumir la responsabilidad que conlleva la labor docente considerando mi práctica un acto ineludible de modelaje. De esta manera pretendo cobrar consciencia de esta dimensión de la figura del docente para incidir en la problemática detectada.

Este proyecto partió de las siguientes preguntas de investigación para el diagnóstico, considerando la etapa de vida de la adolescencia por la cual atravesó el autor y que, como se ha mencionado, se ve interpelada en su práctica docente:

1. ¿Qué prácticas corporales derivadas del modelo hegemónico de masculinidad están presentes en los varones adolescentes?, y
2. ¿Qué efectos tienen estas prácticas en el establecimiento de las dinámicas desde las que se interrelacionan con otros y otras adolescentes?

La presente tesis tiene una estructura capitular compuesta por tres capítulos. En el primero se plantean los conceptos clave de este trabajo: género, masculinidad hegemónica y simulacro abordados desde la adolescencia y considerando cómo estas construcciones devienen en violencia de género. A lo largo del segundo capítulo se exponen el proceso y los resultados del diagnóstico. En la primera parte se habla de los objetivos, los ejes de análisis y el método desde los cuales se realizó. Durante la segunda parte se expone la autoetnografía. Finalmente se muestra el árbol de problemas y se delimita la problemática a intervenir definiendo las directrices para la elaboración de la intervención. El tercer capítulo contiene la estructura general de la intervención, así como su plan general de implementación y su evaluación. Posteriormente se muestran y discuten los resultados, se presentan intervenciones complementarias y se exponen las conclusiones.

Dirección General de Bibliotecas UAO

Capítulo I. Marco Teórico

En el presente capítulo, se buscará sentar las bases teóricas de las cuales parte el proyecto. De igual manera, se pretende establecer las perspectivas que se tienen sobre conceptos clave como: género, masculinidad hegemónica, proceso de adolescencia, desarrollo psicosocial de los y las adolescentes y violencia de género. Por último, se ahondará en las relaciones existentes entre los nombrados conceptos en la realidad de la población a intervenir para establecer el concepto: simulación.

1.1 Género y Masculinidad

Como he mencionado en la introducción de este trabajo, el género debe ser entendido como algo mucho más que una diferenciación anatómica de los cuerpos. Como señalan los y las investigadoras mencionadas, el género es un eje rector de las relaciones sociales, sobre todo de aquellas asociadas a los procesos de producción. Esta perspectiva más amplia del género nos permite observar cómo el mismo y sus construcciones establecen jerarquías que determinan, en mayor o menor medida, las relaciones interpersonales que se establecen en las sociedades actuales. Los movimientos feministas dan cuenta de ello desde hace varias décadas. Uno de los logros de los mencionados movimientos es la perspectiva de género.

La perspectiva de género se refiere a poder establecer procesos de observación, estudio, análisis, cuestionamiento y reflexión en torno a cualquier problemática o práctica que atañe lo humano partiendo del principio de que estas diferencias fincadas en el género existen y rigen las organizaciones sociales e institucionales, así como las interpersonales. Los estudios hechos al respecto han tenido como resultado avances en

materia de legislación de los derechos de las personas en varios ámbitos. Uno de ellos, en varios países como México, es la educación.

Gracias a los estudios feministas y a la perspectiva de género, desde hace décadas se ha posibilitado el estudio especializado en las masculinidades. ¿Qué significa la masculinidad?, ¿Cómo se construye culturalmente?, ¿Cuáles son las razones de esa construcción?, ¿Qué implicaciones tiene en términos de prácticas corporales?, ¿Cómo esta construcción se relaciona con la salud pública, la educación, los derechos sexuales y reproductivos y otros ámbitos de la vida pública y privada? Esas son algunas de las preguntas que los mencionados estudios intentan responder.

Los modelos masculinos presentes en la cultura occidental suelen estar ligados a prácticas y conductas que buscan reafirmar y validar la masculinidad mediante relaciones de poder, en las que la supremacía masculina se obtiene a partir de la obediencia a los pares (hombres) y la tendencia a la opresión de lo femenino (Connell, 2003). Así, las personas que los reproducen (comúnmente pero no exclusivamente hombres) están adscritas y reiteran la normativa-hegemónica prescrita para la masculinidad en la que destacan las siguientes características: heterosexualidad obligatoria, ensalzamiento del cuerpo como agente activo y silencio afectivo (Ceballos Fernández, 2012). Dicha normativa está enmarcada, además, en creencias rígidas de las diferencias entre el hombre y la mujer con bases biologicistas (Badinter, 1993), como parte de un sistema de “poder” basado en la supremacía masculina (del Campo y Rodríguez, 2015). Estas condicionantes de la masculinidad derivan en una tendencia a la violencia en las personas que se adhieren a ella, mismas que son proclives a una percepción disminuida de la gravedad de las conductas violentas hacia las mujeres y hacia otros hombres, en especial aquellos más alejados del modelo masculino

predominante. Por ejemplo, estas personas tienden a minimizar el hecho de que se trate a las mujeres como objeto sexual, o del control que ejercen sobre la pareja a través de los entornos virtuales (Vázquez, Hurtado y Baños, 2018).

En este sentido y como se ha dicho, el género puede ser entendido como una forma de ordenamiento de las prácticas sociales (Connell, 2003). Es una manera de dar estructura a un sistema de relaciones simbólicas. En el contexto occidental, estas relaciones suelen estar fincadas en el modelo dicotómico hombre- mujer que se construye desde lo que Connell (2003) denomina *escenario reproductivo*:

Yo denomino a esto un "escenario reproductivo" y no una "base biológica" para enfatizar que nos estamos refiriendo a un proceso histórico que involucra el cuerpo, y no a un conjunto fijo de determinantes biológicas. El género es una práctica social que constantemente se refiere a los cuerpos y a lo que los cuerpos hacen, pero no es una práctica social reducida al cuerpo. Sin duda el reduccionismo presenta el reverso exacto de la situación real. El género existe precisamente en la medida que la biología no determina lo social. Marca uno de esos puntos de transición donde el proceso histórico reemplaza la evolución biológica como la forma de cambio. (pp. 8-9)

Esta perspectiva acerca del género nos permite analizar las diversas implicaciones que este modelo binario y dicotómico sobre el que se sostiene dicho concepto tiene no sólo en la vida cotidiana y privada de las personas sino en las estructuras socioculturales, políticas e incluso económicas que conforman a las

sociedades occidentales actuales. Observar el género como un proceso histórico en constante construcción y flujo nos posibilita entender la relación intrínseca que guarda con las prácticas sociales y culturales que de él devienen. La jerarquización de lo masculino por encima de lo femenino produce una multiplicidad de prácticas violentas cuyo objetivo está dirigido a lograr posicionarse en la escala más alta de dicha jerarquía. Esta posición significa poder, material y/o simbólico, sobre la otredad a partir de la opresión. La hegemonía (Connell, 2003) suele estar ligada a dicha posición de poder.

Es necesario establecer que la hegemonía tampoco es un concepto estático y definido que se replica fielmente generación tras generación. Este concepto mantiene también una relación directa con el contexto desde el que se observa y deriva en prácticas específicas que obedecen a los patrones dictados por la norma dominante del contexto específico que se analice. Esto es, la hegemonía es el conjunto de símbolos y prácticas asociados a lo que se entiende como posición de poder en una ubicación histórica y geográfica específica de la que subyace una estructura sociocultural determinada (Connell, 2003). Podemos decir que la hegemonía, en tanto que se establece como la posición jerárquica más alta, se relaciona con la una construcción social androcéntrica. Por tanto, la relación que guarda con lo femenino, en este sistema de relaciones, es opresiva (Segato, 2018). Connell (2003) menciona al respecto que:

Al adoptar una visión dinámica de la organización de la práctica, llegamos a una comprensión de la masculinidad y de la femineidad como *proyectos de género*. Estos son procesos de configuración de la

práctica a través del tiempo, que transforman sus puntos de partida en las estructuras de género. (p. 9)

Siguiendo el planteamiento de Connell se puede establecer que, dentro de las sociedades actuales hay operando un sistema patriarcal -androcentrista- que se sustenta en la hegemonía masculina, a esto llamaré modelo³ hegemónico de masculinidad. Como mencioné, es importante comprender que este concepto explica el funcionamiento de las relaciones sociales pero que se materializa a través de las prácticas corporales que están ligadas a dicho modelo. Por su parte Bonino (2002), explica que la reproducción de las conductas que obedecen al modelo hegemónico de masculinidad son un proceso rastreable desde el nacimiento. El modelo de masculinidad hegemónica explica que aquellos con sexo masculino estarán expuestos a ideales sustentados por creencias y mandatos derivados de una normativa de género en la que se les construye una idea de sí mismos un tanto suprematista. Dicha autoconcepción se basa en un sistema de ideales elevados que se alcanzan a partir del dominio y control de sí y de otros. Las altas expectativas que pesan sobre los individuos socializados como hombres, se cruzan con los mensajes suprematistas que suelen obtener generando una especie de narcisización que da como resultado una agresividad latente acompañada de deseos de dominio, la imposibilidad de establecer vínculos afectivos de confianza profundos y empáticos, y una relación con las mujeres basada en la concepción de ellas como un objeto.

Como se mencionó párrafos arriba, la violencia que enmarca este proceso de la construcción y ejercicio de la masculinidad afecta severamente el desarrollo de las personas, en donde el hombre (como género) es la primera de sus víctimas; como

³ de la RAE:

1. m. Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo.
2. m. En las obras de ingenio y en las acciones morales, ejemplar que por su perfección se debe seguir e imitar.

consecuencia del *mandato de masculinidad*⁴ hegemónica al que está sujeto (Segato, 2018). Así, es pertinente considerar los efectos adversos que para el propio hombre representan estos modelos de masculinidad. Por ejemplo, se sabe que los roles tradicionales de hipermasculinidad están estrechamente relacionados con el consumo de alcohol (Perrotte & Zamboanga, 2019), y no es raro que los hombres tengan un riesgo más elevado de muerte por una causa atribuible al alcohol — siendo esto de tres a 10 veces mayor en aquellos con un nivel socioeconómico más bajo (Probst, Roerecke, Behrendt, & Rehm, 2015). También, comparados con las mujeres, los hombres tienen un factor de riesgo 2.15 mayor de morir de lesiones intencionales y 3.91 veces mayor de morir por lesiones derivadas de la violencia (Sorenson, citado en Vandello, Bosson, & Lawler, 2019). Asimismo, los hombres están más expuestos que las mujeres a: tener más lesiones deportivas (Orchard, 2015), a tener enfermedad por golpes de calor que se ha estimado se asocia a factores psicológicos y de comportamiento, en lugar de fisiológicos (Gifford, et al., 2019).

Vandello, Bosson, & Lawler (2019), señalan que, exceptuando las muertes por Alzheimer, los hombres mueren más que las mujeres en cada una de las diez principales causas de muerte (*e.g.*, enfermedades del corazón, cáncer, enfermedades respiratorias, accidentes, enfermedades cerebrovasculares, diabetes, suicidio). Si bien las causas de enfermedad y muerte son complejas, el comportamiento tiene un alto impacto en todas ellas. Por ejemplo la dieta, el ejercicio y el fumar influyen en las dos causas de muerte más importantes (*i.e.*, enfermedades del corazón y cáncer). De hecho, los autores refieren que entre mayor sea el comportamiento un factor de riesgo para la muerte;

⁴Concepto desarrollado por la antropóloga Rita Laura Segato. Sostiene que el hombre en occidente es sometido a un mandato de dominación (mandato de masculinidad) fincado en la perpetuación de siete potencias: sexual, económica, bélica, política, moral, física e intelectual.

mayor es la carga en la diferencia sexo-genérica y más evidente se hacen los mandatos de masculinidad que están implicados. Así, tanto una buena parte de las cosas que hacen los hombres, como en las que dejan de hacer, contribuyen a la precarización de la salud y vida de los mismos.

Considerando lo antes expuesto, queda en evidencia que los mandatos de masculinidad imperantes en nuestra sociedad están mermando la calidad de vida de los hombres y de las mujeres que se relacionan con ellos. Siendo la adolescencia un proceso en el que el sentido de pertenencia a un grupo es imprescindible para fortalecer la identidad de las personas (Gaete, 2015), estos modelos de masculinidad hegemónica pueden determinar la tendencia a replicar y perpetuar la violencia de género, a través de las relaciones construidas entre pares.

Para aproximarse más al entendimiento del fenómeno antes expuesto, es pertinente traer a la mesa de discusión cómo esto se ve influido por la construcción de la identidad de género y el efecto que tiene en una de las problemáticas más extendidas en las relaciones humanas: la violencia de género.

1.2 Identidad de Género y Violencia de Género

La identidad de género es un proceso que parte de una construcción sociocultural que usualmente se cimenta en características morfológicas de los cuerpos humanos para definirse. Esto es, se basa en un enfoque biologicista o esencialista, mismo se ve problematizado por la existencia de diversidades genéricas (Badinter, 1993). Esta construcción cruza transversalmente el desarrollo de las personas a lo largo de su vida y en todos los ámbitos en los que estas se desempeñan. El problema con el género es que no necesariamente corresponde a los deseos y necesidades de los y las individuos sino a

aquellos impuestos por los sistemas de poder. Tal como mencionan Oberst, Chamarro y Renau (2016):

La construcción de la identidad de género es un proceso continuo que comienza en la primera infancia. La influencia de miembros de la familia, compañeros y los medios de comunicación convergen hasta impactar en la autoconcepción de los jóvenes. El proceso culmina en la adolescencia, cuando la identificación del rol de género es más pronunciado. A diferencia de la categoría biológica «sexo», el término «género» se entiende y explica a través de la teoría del rol social como una construcción social que emerge de un proceso de aprendizaje continuo relacionado con comportamientos, percepciones y expectativas que definen lo que supone ser un hombre o una mujer. Los estereotipos de género se componen de una serie de características asociadas con mujeres u hombres. En este sentido, los roles de género no son simplemente categorías descriptivas o explicativas más bien son prescriptivas y se refieren a lo que un individuo percibe que los otros esperan de él o ella respecto a su comportamiento. (pp. 83- 84)

Por otro lado, la violencia de género es una realidad que impacta de manera negativa la vida de las personas e incide directamente en su desarrollo integral. El modelo binario de género nos enseña que existen sólo dos posibilidades de construir una identidad genérica: hombre o mujer. Esta visión binarista, además, frecuentemente dicotomizada. Es decir, hombre y mujer se piensan como dos polos, pero no sólo opuestos sino contrarios y en constante disputa. De manera tal que en la sociedad occidental usualmente se validan solo estas dos formas contrapuestas de construir el género. Esta contraposición conduce, como se mencionó con anterioridad, al

establecimiento de relaciones violentas basadas en juegos de poder en las que lo masculino pretende ir siempre por encima de lo femenino. Según el INEGI (2016):

La violencia de género o por razones de género consiste en aquellas formas de violencia que tienen fundamento en las diferencias adscritas socialmente para las mujeres y los hombres, lo cual implica que la violencia de género no tenga como únicos blancos a las mujeres o las niñas, sino también a los hombres y niños, discapacitados y homosexuales, que por su condición se alejan del prototipo tradicional masculino y se aproximan a lo que se considera femenino en nuestra sociedad.

La violencia de género tiene muchos niveles y puede ir desde lo explícito y a gran escala hasta lo más sutil. Estas prácticas y conductas suelen estar normalizadas en las sociedades y se sustentan en los roles de género, mismos que se erigen a partir del binarismo y la dicotomía planteados. De tal forma que los modelos mencionados se van perpetuando generación tras generación. Parte del problema es que dichos modelos suelen no ser observables para las personas, lo que implica que no sean conscientes de la violencia que pesa sobre ellos y ellas y, por tanto, no estén posibilitados para actuar en consecuencia. Al respecto, Butler (2006) comenta que:

Una norma no es lo mismo que una regla, y tampoco es lo mismo que una ley. Una norma opera dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito de la normalización. Aunque una norma pueda separarse analíticamente de las prácticas de las que está impregnada, también puede que demuestre ser recalcitrante a cualquier esfuerzo para descontextualizar su operación. Las normas pueden ser explícitas; sin embargo, cuando

funcionan como el principio normalizador de la práctica social a menudo permanecen implícitas, son difíciles de leer; los efectos que producen son la forma más clara y dramática mediante la cual se pueden discernir. (p 69)

Siguiendo a Torras (2020) y a su trabajo con ideas de Foucault, Kristeva y Butler podemos establecer la noción del cuerpo como un texto en el que se inscriben mensajes que son leídos (decodificados) por los otros sujetos desde su relación con otros múltiples textos (intertextualidad). En ese sentido y retomando a Butler, las normas rigen a los cuerpos a través de un contrato social implícito. Esto es, no existe un reglamento explicitado sobre cómo deben establecerse las prácticas interrelacionales de los sujetos, sin embargo, estas están sujetas a normas que instauran patrones de normalidad que, a su vez y frecuentemente, devienen en la naturalización de las mismas. Podemos entonces establecer que los sujetos están, a su vez, sujetos a normas que determinan sus prácticas corporales (Torras, 2020). Esta idea tiene similitudes con el concepto de dispositivo corporal (Muñiz, 2014) descrito en páginas anteriores. Dicho proceso, que naturaliza perspectivas y discursos, opera en los sujetos diferenciándolos y estableciendo entre ellos relaciones de exclusión, señalamiento, discriminación, precarización, segmentación. Las prácticas que surgen de estas relaciones son prácticas violentas.

Para el propósito de este estudio, podemos decir que la violencia de género son aquellas prácticas que devienen de la construcción de relaciones diferenciadas entre los sujetos a partir de su género. Como se ha apuntado, la construcción del género atiende a un contexto específico y suele ser desde una perspectiva binaria y dicotómica, por tanto, suele privilegiar a un género sobre otro, en este caso, el masculino.

Por otro lado, tenemos en el panorama los avances que en materia de derecho se han logrado. En México, por ejemplo, la legislación sobre los derechos sexuales y reproductivos (como la reciente reforma al artículo 3 constitucional, en agosto del 2019, que establece la perspectiva de género como una de las características inherentes y obligatorias de la educación básica en el país), la tipificación de delitos como el feminicidio, la discriminación y la violencia de género, las campañas federales que señalan los límites legales al respecto, la creación de organismos estatales de equidad de género han significado un avance importante en la materia. Ejemplos de ello son la creación de Instituciones como la CONAVIM⁵, INMUJERES⁶, y promulgaciones de leyes como la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia⁷ o las leyes Olimpia⁸ e Ingrid⁹.

Sin embargo, ¿qué tanto estos avances legales tienen eco en la práctica? Es decir, ¿el hecho de modificar las leyes implica necesariamente un cambio en las prácticas y conductas violentas de las personas?, ¿estas nuevas leyes tienen incidencia en las normas sociales o sólo ayudan a mejorar la estadística?, ¿tienen estas acciones un impacto real en la deconstrucción de conceptos como el de la hegemonía masculina?, ¿o

⁵ La Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres, nace en 2009 por decreto presidencial como un Organismo Administrativo Desconcentrado de la Secretaría de Gobernación del gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.

⁶ El Instituto Nacional de las Mujeres es un organismo público federal que fue creado en México, por decreto, en el 2001 y cuyo objetivo es trabajar por la igualdad de género en el país y combatir la violencia y la discriminación hacia la mujer.

⁷ Promulgada en México en el 2007 y actualizada el 18 de marzo del 2021 y realizada en consonancia con estatutos y acuerdos impulsado por la ONU desde 1993.

⁸ Conjunto de reformas legislativas creadas en México a partir de la difusión no autorizada de un video con contenido sexual de Olimpia Coral Melo en el estado de Puebla, quien impulsó la mencionadas reformas en 2018. Esta reconoce la violencia digital y castiga hasta con 6 años de prisión a quien violente la intimidad sexual de las personas por medio digitales; a la fecha, ha sido aprobada en 29 de los 32 estados del país.

⁹ Conjunto de reformas legislativas consecuencia del feminicidio de Ingrid Escamilla a manos de su pareja. Las fotos del cuerpo de la joven fueron difundidas por medios digitales e impresos, hechos que propiciaron, a través del activismo feminista en México, las reformas mencionadas que establecen como delito penal la difusión de imágenes de víctimas de violencia, y que fueron aprobadas en abril del 2021.

sólo funcionan como el límite externo que dicta las nuevas pautas de comportamiento social? Y, si es el caso, ¿cuáles son las consecuencias del choque entre las leyes y las normas?, ¿quiénes quedan al centro en este choque sociocultural? Por un lado los modelos de género que rigen las normas sociales siguen basándose en el binarismo y la dicotomía perpetuando la mirada patriarcal; por otro, el marco legal señala y castiga las prácticas violentas que se desprenden de estos mismos. ¿Cuál es entonces la vía para generar un cambio significativo?, y más específicamente, ¿Cómo incidir ante esta problemática en los y las adolescentes?

Dada mi formación como actor de teatro y considerando que mi experiencia docente ha estado íntimamente ligada al estudio y exploración de los recursos didácticos que el teatro me ha aportado para establecer procesos de enseñanza- aprendizaje sobre otras materias y contenidos, decidí utilizar su capacidad de construir universos simbólicos y su potencia comunicativa como una de las directrices del diseño de la intervención de este proyecto. El teatro y sus recursos, su posibilidad de acceder al inconsciente de las personas, de escudriñar en aquello que está mudo o enmudecido pero latente (aquello que incomoda al seguir las normas sociales, lo que subyace al cumplir con el mandato social), resultan las herramientas ideales para realizar la intervención.

1.2.1 Adolescencia, identidad y género.

Dentro del proceso de desarrollo del ser humano, es la adolescencia uno de los periodos más complejos y complicados. Las personas se enfrentan a un cúmulo de cambios radicales y repentinos que trastocan muchas de sus dimensiones: la física, la psicológica, la sexual, la emocional y, por supuesto, la social. Es en esta última esfera

que los estudios hechos por investigadores como Erikson¹⁰ comprueban que uno de los objetivos y necesidades primordiales de los y las adolescentes es establecer, construir y fortalecer su propia identidad. Uno de los principales factores que afectan este proceso es el sentido de pertenencia a un grupo.

Para los y las adolescentes es esencial sentirse parte de, al menos, un grupo ya que este sentido de pertenencia los y las dota de identidad. Esto implica reconocer en las otras personas que integran dichos grupos, similitudes y afinidades que van profundizando los vínculos y fortaleciendo los grupos generando una suerte de *cofradía* en la que la complicidad y la protección de los integrantes son altamente valoradas; aún si esto implica pasar por alto actitudes, prácticas y conductas poco adecuadas o, incluso, francamente violentas (Gaete, 2015). Es justo en este proceso en donde la hegemonía masculina (Connell, 2003) logra perpetuarse al reafirmarse constantemente por aquellos sujetos que conforman la parte oprimida de este sistema relacional construyendo relaciones interpersonales basadas en la dominación (Bourdieu, 1998). La dominación posibilita la perpetuación de espacios propicios para el ejercicio de poder al tiempo que genera una necesidad de detentar dichos espacios por parte de los sujetos oprimidos. Según Connell (2003) este proceso se nutre del establecimiento de roles sociales de hegemonía, subordinación, complicidad y marginación. Como podemos inferir, la relación entre las citadas categorías replica un sistema basado en la opresión que deviene en prácticas violentas que suelen estar normalizadas ya que dicho sistema se encuentra presente no solo en el ámbito personal de los sujetos sino en las

¹⁰ Erikson centró muchos de sus estudios en el desarrollo psicosocial de las personas y establece que la adolescencia es una etapa que abarca de los 13 a los 21 en la que el desarrollo psicosocial se centra en la construcción de la identidad, misma que es consecuencia de la pertenencia a uno o más grupos sociales; el reconocimiento del sujeto en las demás personas que integran el grupo (en términos físicos, comportamentales, etarios, ideológicos, o de afinidades o gustos), posibilita la construcción de su identidad.

macroestructuras que sostienen a las instituciones que existen en las sociedades occidentales actuales.

Aunado a esto, las posibilidades de practicar otras maneras de relacionarse se limitan o se anulan. Además, según Segato (2018), sobre los individuos con cuerpos leídos como hombres recae el mencionado *mandato de masculinidad* que representa un peso extra que, al final, se traduce en una exigencia que violenta a los mismos mientras buscan acceder a la hegemonía dictada por su contexto sociocultural. Es importante aclarar que los beneficios de cumplir con las prácticas que derivan de este mandato significan, en muchos casos, la aceptación e inclusión, acción que cubre la necesidad de pertenencia procedente del proceso de construcción de identidad antes mencionado. Esto es, desde mi experiencia docente he podido observar que frecuentemente las y los adolescentes llevan a cabo las prácticas mencionadas partiendo de su genuina necesidad de pertenencia a un grupo, lo que las y los lleva a sentirse incluidas e incluidos. Por ello es necesario propiciarles espacios en los que puedan, a través del diálogo y el trabajo colaborativo entre pares, establecer procesos de cuestionamiento y reflexión que, eventualmente, devengan en el establecimiento de otras prácticas menos violentas que cubran también sus necesidades de pertenencia.

Por otro lado, es la adolescencia la etapa del desarrollo del ser humano que suele significar mayor riesgo de vulnerabilidad. De un lado están todas las modificaciones que en materia legal y social se están dando y que se han mencionado anteriormente, al centro la necesidad apremiante de los sujetos de pertenecer a un grupo que fortalezca su identidad y, al otro lado, todos estos modelos dictados por la sociedad. Al mismo tiempo, las y los adolescentes se vuelven poco a poco más independientes y autónomos en sus maneras de expresarse, en sus posturas respecto a distintos temas y en las

maneras de conducirse. Desde mi experiencia docente, puedo decir que este proceso frecuentemente significa una ruptura con sus madres y sus padres que suele provenir de la necesidad de establecer límites sobre su vida privada, lo que las y los lleva a alcanzar mayor independencia y autonomía. Esta combinación de factores construye un ambiente bastante propicio para que la presión social sea ejercida sobre los y las adolescentes. De manera que se vuelve frecuente que éstos lleven a cabo acciones que atienden a dichas expectativas que, sobre ellos y ellas, ha impuesto la sociedad. Al mismo tiempo, sabiendo que en la adolescencia las personas están en pleno desarrollo de su identidad, resultan presa fácil para la alienación y la perpetuación de los modelos de género predominantes (que son binarios y dicotómicos). Este es pues, el momento en el que estas relaciones construidas sobre la violencia se perpetúan y se convierten en patrones comportamentales introyectados en las personas al tiempo que son validados por los referentes cercanos a las y los adolescentes: productos culturales provenientes de imaginarios hegemónicos, sus pares y las y los adultos a su alrededor.

Segato menciona que el primer receptáculo de los productos de este proceso es la hombre ya que, al ser obligado a cumplir con el *mandato de masculinidad* (mismo que además limita la expresión de sus emociones por pensarlas como una debilidad), se desarrolla bajo estándares y pautas que lo llenan de frustración. Esta frustración se convierte en violencia y, al no encontrar una válvula de escape que la encauce, el blanco perfecto para desazolvar este atolladero emocional son las mujeres ya que el modelo patriarcal las asume como un grupo inferior al que hay que dominar. Cabe mencionar que este mecanismo opera también hacia otros hombres, aquellos que, dentro del modelo de Connell, desempeñan los roles de subordinación o de exclusión e incluso sobre el propio cuerpo de los mismos en términos de abandonar el cuidado de sí en aras

de cumplir con el mandato que les solicita no expresar cualquier rasgo de debilidad como el dolor físico, el cansancio o emociones como el miedo o la tristeza. Al respecto, Lomas (2013), comenta que:

La violencia masculina no es el efecto inevitable de un orden natural de las cosas sino el efecto social de una serie de ideas y de prácticas que se incrustan en la vida de las personas y de las sociedades y que otorgan a la mayoría de los hombres todo tipo de privilegios y de beneficios materiales y simbólicos. (pp. 31)

Basándonos en las características mencionadas en el párrafo anterior, la adolescencia es entonces el grupo etario que representa el momento ideal, dentro del desarrollo del ser humano, para cuestionar y deconstruir estos conceptos con el objetivo de encontrar nuevos modelos de género que tengan una incidencia directa en los sistemas de relación interpersonal que operan actualmente. Al ser un proceso de construcción y establecimiento de directrices sobre las cuales se fincarán los modelos relacionales que acompañarán la vida de los sujetos, la adolescencia es la etapa de vida en la que las reflexiones en torno a todos estos temas se vuelven imprescindibles y necesarias. Para lograr dicho objetivo es que me parece necesario el trabajo en grupo y entre pares para posibilitar el intercambio de experiencias que, a su vez, potencie la relación de las y los adolescentes con referentes distintos a los hegemónicos.

Existen ya acciones que apuntan a este trabajo. Es el caso de *Protect Her: Revolutionizing Sexual Assault Prevention Education* (2019). Este es un proyecto surgido en Estados Unidos que bajo el lema: *Redefining #Manhood, One locker room at a time* busca trabajar directamente con los equipos de fútbol americano de los *high*

school, haciéndolo literalmente dentro de los vestidores, bajo la premisa de fortalecer a *la cofradía* (sentido de pertenencia a un grupo), a partir de modificar los valores que priman en ella. Mientras se fortalece el sentido de lealtad que impera al pertenecer a un grupo, se busca que aquellos valores sobre los que se construye el código ético del mismo se alejen de modelos violentos, heteronormados y tóxicos de masculinidad. De esta manera, se busca aprovechar las características del momento de vida que cruzan los y las adolescentes para deconstruir conceptos y generar nuevos modelos.

Además habría que tomar en cuenta todo aquello que atiene a los códigos sociales, aquello que comúnmente llamamos lo “políticamente correcto”. El problema es que, frecuentemente estas pautas están construidas sobre conceptos morales provenientes de distintas religiones (en México principalmente de la tradición judeocristiana) que suelen tener una visión sexista, machista y misógina del género, apoyada en un enfoque esencialista (Connell, 2003), que sostiene los modelos binarios y dicotómicos mencionados.

Todos estos factores se viven como un cúmulo de exigencias, como una lista de pendientes que hay que cubrir para ser “un buen hombre” o “una buena mujer” ante los ojos de la sociedad. El problema grave es que estas exigencias se oponen y contraponen todo el tiempo, generando en los individuos una suerte de discurso esquizofrénico que se traduce en una fuerte presión que muchas veces es insostenible para las personas. Ante este panorama existe una posibilidad de lidiar con todo esto y generar un aparente equilibrio (bastante precario) que permite a los individuos insertarse en los grupos sociales, pertenecer a ellos y cumplir con las demandas de los mismos pero que, al final, continúa violentándolos y perpetuando todos los modelos antes mencionados: **la simulación.**

1.3 El Simulacro

El género, como se ha expuesto, supone un intrincado y complejo tejido de signos, significados, pautas, estructuras, normas y relaciones a los que las personas están sujetas, muchas veces, sin ser conscientes de ello y de las que derivan modelos comportamentales específicos y diferenciados. Dichos modelos están jerarquizados socialmente, la posición más alta es ocupada por los hombres heterosexuales, y la fidelidad de su reproducción tiene como beneficio detentar una escala social más alta que el resto. Para algunas personas, esta lectura social suele ser tan importante que, en ocasiones, la persecución de estos lugares altos en la jerarquía social (hegemónicos) deviene en prácticas que no pertenecen precisamente al marco de lo socialmente aceptable en términos éticos, morales e incluso legales. La cuestión es que la socialización de las personas es un proceso generizado que determina, modifica y regula, en gran medida, las prácticas sociales y corporales de los individuos fortaleciendo las estructuras que sostienen la violencia de género. Ahora bien, aquí conviene hacer énfasis en las ganancias que supone para las personas la reproducción de los modelos hegemónicos de género.

Las personas que cubren la mayor cantidad de categorías conformantes de dichos modelos obtienen el beneficio de pertenecer a una esfera social exclusiva y excluyente, que les posibilita y exige el ejercicio de poder sobre otras y las mantiene a salvo de la exigencia de pago de tributos y cumplimiento de pactos propios de las construcciones de género. Hasta aquí parece que el panorama es claro y el sistema se refuerza a partir de la perpetuación de los modelos por parte de las mismas personas. La cuestión es que, gracias a los feminismos y a las teorías de género, se ha podido develar y evidenciar el mecanismo que sostiene estas correspondencias y así comprobar la

intrínseca relación del mismo con las prácticas de violencia. Los avances que estos estudios han propiciado en materia legislativa y de derechos humanos han permitido poner límites legales claros en torno a las prácticas violentas que históricamente estaban validadas y sostenidas por los modelos genéricos. Entonces el panorama se complejiza.

Los mandatos de género, contrapuestos a los esfuerzos en los ámbitos académico, social, político, educativo y legislativo por evidenciar y allanar la violencia de género, funcionan como una suerte de prensa. El peso de las fuerzas antagónicas de la misma recae sobre los individuos. Por un lado, existe la exigencia social de cubrir una forma específica de ser hombre o mujer (sin otras posibilidades en muchos contextos) que se adquiere durante el proceso de socialización desde la infancia y se refuerza socioculturalmente de manera constante. Pero, al mismo tiempo, existe la exigencia social, reforzada por el marco legal y de derechos, de alejarse de las prácticas hegemónicas que han sido aprendidas por las personas. En este escenario lleno de mensajes contradictorios se desarrollan las subjetividades adolescentes que, al tener pocas experiencias de vida que les modelen y posibiliten otras maneras de relacionarse consigo mismas y con otras subjetividades alejadas de relaciones violentas y de dominación, y ante la fuerza de los mandatos sociales, son proclives de alinearse a normas, prácticas y conductas hegemónicas, desde el simulacro, para saldar los mandatos mencionados.

La cineasta Jennifer Siebel (2015), expone en su documental *The mask you live in* cómo el peso de los mandatos de género oprime y socava el desarrollo integral de los hombres. La masculinidad se presenta ante ellos como una exigencia de fortaleza, dureza, resistencia, dominación y violencia que vuelve a los niños y adolescentes competidores permanentes de una carrera por alcanzar el modelaje perfecto de

masculinidad. El costo a pagar incluye la negación de la dimensión emocional de las personas socializadas como hombres, la desconexión con sus cuerpos en términos de autocuidado y la consecuente delegación de estas responsabilidades a otras personas (usualmente mujeres), la opresión de aquellos pares que están más alejados del modelo, la reafirmación de quienes pueden acceder a él y la práctica de la violencia enmascarada con el juego o la broma aludiendo a un código comportamental preexistente, en el que no todas las veces todas las partes están de acuerdo pero del que todas las partes son partícipes. Pero detrás de estas máscaras del masculino se esconden vacíos y necesidades afectivas no cubiertas que merman el bienestar de los hombres.

Al respecto, Bourdieu (2000) plantea la idea de androcentrismo como una perspectiva validada, invisibilizada e inconsciente que se piensa como única y desde la que se construye el orden social predominante, pensando la masculinidad como un referente único e incuestionable que rige las relaciones sociales. En ese sentido y siguiendo al autor, esta mirada androcentrista construye los símbolos fálicos como el centro de todo y estos vienen acompañados de exigencias como la fuerza física, la virilidad y la dominación. Por su parte, Kaufman (1989) habla de una triada de violencia en la que los hombres, en el afán de mantener su posición hegemónica, infringen violencia en tres sentidos: 1) hacia las mujeres, 2) hacia sus pares (aquellos que están por debajo en la escala de masculinidad por tener rasgos corporales, comportamentales o conductuales asociados con la feminidad y/o alejados de la masculinidad) y 3) hacia sí mismos. Podemos entonces hablar de los costos de detentar la hegemonía masculina. Los hombres (y algunas mujeres) asumen y acatan estos mandatos a costa de escindirse de su dimensión emocional, soportando violencia de todo tipo y replicándola de manera sistemática. Otro problema es que, en muchos casos, todo este dispositivo no es

observable para las personas, simplemente se asume como la manera adecuada o correcta de ser hombre, “es lo que toca”. La cuestión es que, ante los nuevos escenarios que nos proponen las legislaciones en torno a la equidad de género, los adolescentes suelen recurrir a la simulación como una estrategia de supervivencia ante estos discursos y exigencias contradictorias.

En mi experiencia docente, he podido comprobar cómo esta simulación va recrudeciéndose generación tras generación y cómo opera en dos sentidos. Por un lado, los adolescentes suelen cubrir con la máscara de muestras de afecto y códigos relacionales las prácticas de opresión, violencia y dominación de las que nos hablan teóricos y teóricas como Segato (2018), Bourdieu (2000), Kaufman (1989) o Connell (2003) entre otros. Y, por otro lado, simulan ser personas libres de dichas prácticas, ocultando las mismas y reprimiendo sus impulsos o dudas genuinas al respecto. Los y las adolescentes ensayan sus roles sociales en ámbitos como la escuela, construyendo estos simulacros de dominación y reafirmación de las estructuras de poder. Al final, suelen ser ellos y ellas quienes quedan al centro de estas fuerzas que los y las constriñen y terminan reforzando los modelos hegemónicos. También he observado el caso de quienes no se suscriben a estos mandatos. Si bien logran establecer relaciones interpersonales que no están sostenidas por vínculos competitivos o asociados a prácticas de dominación, suele pasar que no tiene un panorama social tan sencillo de afrontar ya que son excluidas y excluidos de grupos sociales. Por ello, este proyecto tiene como objetivo propiciar y construir un espacio en el que sea posible alejarse de estas exigencias para poder vislumbrar y validar otras posibilidades de relación menos violentas y que deriven en una experiencia de vida más satisfactoria y benéfica para los y las implicados.

Capítulo II. Autoetnografía

Con base en el marco teórico y los antecedentes mencionados con anterioridad resultó necesario establecer un diagnóstico que me permitiera analizar esos mecanismos que operan en la socialización durante el periodo de la adolescencia y que sostienen el sistema androcentrista que he descrito. Para llevar a cabo esta tarea elegí la autoetnografía como instrumento metodológico.

Es importante mencionar que la autoetnografía parte de una observación que busca tener directrices concretas para cruzar los resultados de la misma con las emociones y preguntas que surgen en la persona que investiga durante el proceso indagatorio y al momento de analizar los datos desde una óptica socio-cultural (Chang, 2008). Esto es, para llevar a cabo este método, es de suma importancia no solo utilizar las notas que surgen de la observación sino hablar de los significados que todos estos datos tienen en la persona investigadora y cómo ello se traduce a nivel de (re)producción cultural.

En ese sentido, puede inferirse que el tema de esta investigación me involucra en primera persona y, por lo menos, en dos niveles. En primer lugar, desde mi ámbito laboral como docente de adolescentes y jóvenes. En segundo lugar, por haber vivido, en mi propia experiencia, violencia de género durante mi adolescencia por no replicar el modelo hegemónico de masculinidad que se me exigía. La autoetnografía me posibilita, entonces, utilizar todos estos recursos en mi investigación. Así, se encontrará un texto dialógico que incluye las voces que rescato en mi trato y observaciones con adolescentes y las voces que me interpelan, ante estas experiencias cotidianas y cómo resuenan en la propia construcción y remembranza del periodo de mi adolescencia.

El diagnóstico tuvo como punto de partida las siguientes preguntas generales: ¿Qué prácticas corporales derivadas del modelo hegemónico de masculinidad están presentes en los varones adolescentes?, ¿Qué efectos tienen estas prácticas en el establecimiento de las dinámicas desde las que se interrelacionan con otros y otras adolescentes?

2.1 Objetivos

Para el desarrollo de la autoetnografía y tomando en cuenta lo descrito en el apartado anterior de este capítulo, me propuse los siguientes objetivos:

2.1.1 Generales.

1. Analizar las prácticas corporales derivadas del modelo hegemónico de masculinidad que están presentes en los varones adolescentes.
2. Identificar los efectos que tienen estas prácticas en el establecimiento de las dinámicas desde las que se interrelacionan con otros y otras adolescentes.

2.1.2 Específicos.

1. Observar y reconocer las prácticas corporales en la adolescencia que corresponden al modelo hegemónico de masculinidad.
2. Determinar la manera en que los modelos de masculinidad hegemónica inciden en las normas y prácticas de los y las adolescentes.
3. Relacionar esta construcción de la masculinidad hegemónica, en los y las adolescentes, con la reproducción de estructuras jerárquicas en las relaciones interpersonales con otros y otras adolescentes.

2.2 Ejes de Análisis

Partiendo de las directrices planteadas en el capítulo anterior, los ejes de análisis en torno a los que giró la autoetnografía son los siguientes: género, modelos de masculinidad y violencia de género.

Estos tres conceptos me dieron la pauta para decidir las dimensiones sobre las que realicé la observación que sostiene el diagnóstico.

2.3 Método

Como lo he mencionado, utilicé la autoetnografía para aproximarme al fenómeno de estudio, en esta metodología partí de la observación descriptiva de mi propia experiencia en la construcción de la masculinidad que es interpelada desde mi trato cotidiano con adolescentes. Siempre con la idea de cuestionar mi papel como co-educador y deconstruir mis propias prácticas en beneficio de crear espacios de crítica a los modelos hegemónicos que limitan la igualdad.

2.3.1 Observación descriptiva.

Tomando en cuenta mi experiencia como docente y tallerista con adolescentes partí de la observación descriptiva yendo del *grand tour* al *mini tour*, según el modelo de Spradley (1980), consistente en partir de una observación contextual a gran escala (*grand tour*) para luego proceder a observaciones a nivel micro donde se centra la atención a una o dos dimensiones de análisis (*e.g.*, interacciones entre actores, análisis actor-espacio). Para dicho autor, es recomendable este tipo de observación al inicio de la investigación cualitativa, de la que no escapa la autoetnografía, pero que se le da un giro ahora para hacer un proceso dialógico entre lo que se observa en la interacción con los adolescentes para cuestionar la propia experiencia de vida.

Inicié la técnica de *mini tour* con la aproximación de dos dimensiones para realizar dos descripciones según la teoría del *grand tour*: el espacio y el actor. El objetivo fue describir tres de los espacios en los que frecuentemente conviven los y las adolescentes en la escuela, que es el lugar en el que pasan la mitad de su día: el patio de recreo, las aulas y la cancha de fútbol. Elegí estos espacios a partir de la suposición de que los grupos de adolescentes se comportan de forma distinta en dichos lugares. Posteriormente esta dimensión se puso en juego con otras para generar una observación de tipo *mini tour*. La segunda dimensión que se trabajó desde el *grand tour*, el actor, fue seleccionada para ahondar más en las prácticas de los sujetos del estudio. El objetivo fue detectar características específicas de ciertos y ciertas adolescentes, por ejemplo, aquellos y/o aquellas que fungen como líderes, aquellos y/o aquellas que no son muy sociables, etc.

Posteriormente, siguiendo a Spradley, realicé observaciones desde el modelo de *mini tour* con las siguientes combinaciones de dimensiones: espacio- actor, espacio- actividad, actor- actividad, actor- acto y espacio- acto. La meta fue lograr comprender qué tanto estas dimensiones afectan las prácticas relacionales de los y las adolescentes para poder identificar de qué modelos devienen y cómo es que suceden durante su estancia en la escuela. Todo este trabajo fue realizado desde una perspectiva de género fincada en los y las autores y autoras descritos y mencionados en el capítulo anterior.

2.3.2 Participantes.

Siguiendo las pautas de la investigación cualitativa, establecí como primera aproximación al trabajo de campo, para la recolección de datos, un proceso de recopilación de experiencias docentes con adolescentes, así como mis propias experiencias como adolescente estudiante de secundaria. A través de una relación

dialógica entre ambas perspectivas y sumando la de investigador es que desarrollé la autoetnografía.

2.3.3 Técnicas e instrumentos.

Utilicé el diario de campo como técnica para ir recolectando la memoria de la cotidianidad en las interacciones con los y las adolescentes y lo que eso remitía en mi propia experiencia. En él realicé un registro semanal por categoría (patio de recreo, cancha de fútbol, salón de clases) durante 12 semanas; dicho registro tenía dos columnas en las cuales organicé la información y que son las otras dos categorías a observar: espacio y actor. Cada situación que llamaba mi atención era registrada y descrita en el diario de campo. Posteriormente, durante el mismo periodo de tiempo, realicé un ejercicio de memoria sobre mi experiencia docente con adolescentes registrando aquellos recuerdos que se relacionaban con prácticas de masculinidad hegemónica. A la par, registré recuerdos de mi propia experiencia adolescente que manaban a consecuencia del proceso de esta investigación. Realicé los registros por escrito, recuperando fecha, nombres de las personas implicadas y una descripción de los hechos. De esta manera, el diario de campo quedó organizado en tres partes.

2.3.4 Análisis de resultados desde la autoetnografía.

Como se mencionó anteriormente, utilicé la autoetnografía para establecer un modelo explicativo de la problemática detectada en la fase de observación diagnóstica de este trabajo.

Una vez que concluí la fase de observación descriptiva, procesé los datos arrojados en un árbol de problemas. Para realizar este ejercicio, busqué agrupar los hechos registrados en el diario de campo tratando de establecer una lógica de causa-

efecto¹¹, en la lógica del árbol de problemas. Resultado de este análisis detecté la problemática expuesta, tres causales principales y una consecuencia central de la cual derivan otras dos; todo ello se muestra en la figura 1. A partir de la detección de la problemática, las causales y los efectos de la misma contrasté los datos obtenidos con mi experiencia docente con adolescentes y con mi propia experiencia adolescente.

Es importante aclarar que una de las características fundamentales de la autoetnografía es partir de cómo los datos levantados interpelan a la persona investigadora. Es decir, los datos obtenidos se cruzan con la propia experiencia para obtener un modelo explicativo del fenómeno que se investiga.

En este caso, como mencioné anteriormente, partí de dos líneas de análisis: por un lado me asumí como docente y tutor de adolescentes; por el otro, recurrí a mi propia experiencia adolescente. Los resultados expuestos en este capítulo son la lectura final emergente del cruce de los datos obtenidos con todo lo que detonaron en mí. Es decir, el diagnóstico está basado en la manera en la que entiendo la problemática que detecté y en todos los significados que esta tiene para mí. Con base en lo cual, luego procedí a la articulación con la teoría para entender los aspectos culturales que se entretajan y que permiten un entendimiento más amplio del fenómeno estudiado.

2.3.5 Ética de la investigación.

Dado que esta investigación se planteó partir de la autoetnografía que se complementa con la observación descriptiva, se utilizó como técnicas una guía de observación con el *mini tour*, ya descrito previamente.

¹¹ Esta aproximación al concepto "causa-efecto" no tiene una lógica proveniente de las ciencias exactas, como la de la física, sino más bien como se concibe en las ciencias sociales; donde las causas se interpretan como factores múltiples que tiene algún grado de incidencia, que comporta un factor de riesgo para que ocurra el problema de interés.

El diario de campo, al ser la técnica de recolección de datos implicó un proceso principalmente personal, por lo que no es requerido el desarrollo de un consentimiento informado. No se prevé daño alguno para los y las participantes en tanto que se espera que las actividades aplicadas durante la intervención resulten un evento sin riesgo. El protocolo de investigación del diagnóstico fue avalado por el comité de ética de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAQ.

2.4 Resultados de la Autoetnografía: Diagnóstico

A lo largo de esta sección se exponen los resultados del diagnóstico en tres apartados, el primero aborda la masculinidad, para explicar cómo se entrelaza con las prácticas relacionales entre adolescentes y, finalmente, se suman los hallazgos en un mapa explicativo en un árbol de problemas.

2.4.1 Autoetnografía: la masculinidad y la experiencia en la escuela secundaria.

Mi experiencia docente comenzó en el año 2008. A lo largo de estos 12 años he podido trabajar en este ámbito desde varios espacios, diferentes contenidos programáticos y con poblaciones diversas. He impartido talleres y cursos de teatro para niñas, niños y adolescentes, tengo experiencia docente de materias como literatura, teatro e historia a nivel secundaria y también soy docente de educación superior. Una de las experiencias docentes que más me interpeló en el proceso de la construcción de la autoetnografía fue la de ser tutor de adolescentes. La tutoría es un espacio que se piensa como un acompañamiento del desarrollo de los niños y las niñas y los y las adolescentes. Por tanto, en ella se integran contenidos relacionados con la resolución de conflictos, habilidades y estrategias sociales, trabajo con emociones, autocuidado, salud física, emocional y sexual y educación sexual integral.

Me he desempeñado en el área de tutoría a nivel secundaria y profesional desde el 2015. En este tiempo he tenido oportunidad de trabajar en temas de sexualidades con adolescentes. Esta experiencia me ha permitido obtener, además de muchas herramientas docentes, una mirada depurada para reconocer conflictos y problemáticas provenientes de la sexualidad, entre ellas la violencia de género.

Desempeñarme como docente y tutor de jóvenes y adolescentes me coloca en un lugar en el que tengo la oportunidad y el privilegio de replantearme la narrativa de mi propia experiencia adolescente. Yo, al distar de los modelos hegemónicos de masculinidad que se me exigían en esa etapa de mi vida, dado que mi orientación sexual es homosexual, fui blanco de muchas expresiones de la violencia de género durante mi estancia como alumno en la escuela secundaria. Sin embargo, esta diferenciación social a la que estuve sujeto comenzó a gestarse años antes de mi adolescencia.

Recuerdo haber sido un niño extrovertido, bromista, bastante inocente y un tanto brusco con mi cuerpo. Siempre tuve un cuerpo grande. Durante muchos años me percibí pesado, con poco control corporal, sin condiciones para realizar actividades físicas que implicaran un grado complejo de motricidad, torpe. Y es que esa era la percepción que algunos de mis familiares, maestros y maestras tenían de mí. Constantemente recibía comentarios respecto a mi exceso de peso o a mi falta de pericia para practicar deportes. Pero siempre tenía la sensación de que había algo detrás de esos comentarios. Según Segato (2018) una de las potencias que se nos exige desarrollar a los hombres desde el *mandato de masculinidad* es la física; como ella, Kaufman (1989) y Bourdieu (2000) sostienen la idea de una exigencia de fortaleza, resistencia y habilidad física general que acompaña a la masculinidad. En mi caso, al ser un niño de cuerpo grande, había una idea preconcebida de que era y tenía que ser fuerte y rudo y no me estaba permitido

rasgo alguno de delicadeza o ligereza. El problema es que a mí nunca me gustaron los deportes, nunca me sentí cómodo con la idea de competencia y de ganar a toda costa, incluso a partir de la trampa. En cambio era un niño tierno y muy demostrativo de mis afectos de manera física, rasgos que se contraponen a las expectativas que socialmente pesaban sobre mí.

Desde la teoría de género y más específicamente, desde los estudios de masculinidades, se pueden encontrar autores y autoras que describen el conjunto de exigencias, pautas y lineamientos que acompañan la construcción de la masculinidad. Los y las mencionados a lo largo de este trabajo, coinciden en las demandas de habilidad y fuerza física y en el sentido de competencia como una característica fundacional de la masculinidad que, además, diferencia a hombres de mujeres. En ese sentido y retomando mi experiencia como niño, puedo aventurarme a pensar que esa sensación que recuerdo haber tenido de que había argumentos escondidos detrás de los comentarios que recibía respecto a mi peso y a mi cuerpo estaban relacionados con la idea latente de homosexualidad. Aquí quiero apuntar que, frecuentemente, la homosexualidad frecuentemente representa una opción no viable en el espectro de las orientaciones sexuales. Es decir, es leída como una masculinidad fallida por asociarse con rasgos socialmente relacionados con lo femenino. Al respecto, recuerdo todo el proceso que como adolescente viví con el objetivo de ocultar mi orientación sexual y cualquier rasgo que pudiera ser leído y asociado a ella a mis compañeros de salón. Recuperando la noción de performatividad del género en Butler (1990), podría decir que a mis escasos 12 años yo era consciente de que si era leído y nombrado como alguno de los términos con los que coloquialmente se nombraba a los hombres homosexuales en

mi contexto adolescente: joto, torcido, maricón, puto o choto, las consecuencias sociales para mí serían muchas.

Recuerdo ir agudizando una especie de autorregulación en torno a la expresión de mis gustos, mis intereses y mis afectos. Por ejemplo, ocultaba a mis compañeros los nombres de las películas que me gustaban, de las canciones y los grupos que escuchaba por las tardes en mi casa. En cambio, fingía interés en los programas televisivos, en la música que ellos escuchaban. Recuerdo también lo incómodo y nervioso que me ponía cada vez que la plática entre mi grupo de amigos se centraba en nuestras compañeras de clase. Me sentía obligado a expresar interés sexual en ellas para evitar levantar suspicacias pero, al mismo tiempo, me incomodaba cómo se referían a ellas ya que varias de ellas eran amigas mías. Este tipo de nociones que tenía respecto a lo que significaba ser hombre durante mi estancia en la secundaria, me hicieron comprender que socialmente, en ese contexto, los hombres homosexuales seríamos percibidos y, por tanto, tratados como hombres incompletos, fallidos, defectuosos y que eso nos significaría experiencias sociales de rechazo y segregación.

Y claro, este sistema de ideas construye el estereotipo del hombre homosexual como un hombre afeminado, no sólo en su expresión de género sino porque demuestra sus afectos, rechaza la demostración de fuerza física y no compete. Desde mi experiencia docente puedo decir que estos modelos siguen operando pero por ahora detendré esta relatoría para plantear los modelos masculinos con los que crecí y de los cuales parto para elaborar este diagnóstico. Más adelante retomaré las ideas aquí vertidas para articularlas con los resultados de la observación diagnóstica.

El proceso de cuestionamiento y reflexión que ha significado mi práctica docente con adolescentes, me ha llevado a reconocer cuáles han sido mis referentes de

masculinidad. Reconozco, principalmente tres: mi padre, mi abuelo paterno y mi abuelo materno. Mi abuelo materno performaba (Butler, 1990) una masculinidad basada en la demostración de caballerosidad, amabilidad, dominio de su familia (comenzando por la voluntad de mi abuela), galantería con otras mujeres y una discreta pero constante tendencia por mantener relaciones extramaritales. Mi abuelo materno era encantador para las personas que convivían poco con él. Poseedor de una voz muy peculiar, cabe mencionar que se desempeñó laboralmente como locutor toda su vida, parecía ser un hombre de temperamento tranquilo e incluso amoroso con sus nietas y nietos. Sin embargo, a partir de que mi abuela fue diagnosticada con cáncer y decidió separarse de él, logrando así su independencia, pude darme cuenta de la otra cara de mi abuelo, esa que escondía y solo mostraba en momentos en los que se sentía amenazado. Ante la ausencia de mi abuela quedó evidenciada su total dependencia hacia ella. Mi abuelo, al sentir que perdía control sobre mi abuela comenzó a tener conductas despóticas, a mostrarse violento verbalmente y enojado todo el tiempo con mi madre y mis tías que eran las que lo atendían; no así con mis tres tíos.

Esto me lleva a pensar en las ideas planteadas por de Keijzer (2001) al respecto de la exigencia social hacia los hombres sobre su fortaleza física para cumplir con el rol de proveedor y cómo ésta termina por escindirlos de su cuerpo, negándoles cualquier expresión de dolor ya que puede ser interpretada como un rasgo de debilidad asociado a las mujeres. En aras de aguantar y demostrar ser proveedores eficaces, muchos hombres (como mi abuelo) delegan en una mujer el cuidado de su salud. En el caso de mi abuelo, con el paso de los años el cuidado y procuración de su salud en todos los aspectos fue asumido por mi abuela. Cuando ella decidió separarse de él, mi abuelo sólo pudo enojarse y deflectar ese enojo en cualquiera de sus hijas. Puedo observar, en la

diferenciación de trato que mi abuelo tenía con sus hijas e hijos, una construcción de género que privilegiaba la masculinidad y claramente consideraba que había labores y actividades exclusivas para mujeres (como el cuidado de la casa y de su persona) y otras para hombres (como hablar con mis tíos del fútbol o de cómo les iba en sus trabajos).

Este referente de masculinidad con el que crecí tuvo otros dos antagonistas. Mi abuelo paterno no era familiar consanguíneo mío. Se encontró con mi padre cuando el último tenía unos 14 años y se convirtió en su mentor, tutor y guía. Tomó el lugar de esa figura paterna que estuvo ausente para mi padre desde que tenía 3 años. Mi abuelo paterno nunca se casó y yo solo le conocí dos relaciones de pareja en toda su vida. A pesar de que replicaba modelos hegemónicos de masculinidad como vivir en la misma casa con su madre y su abuela quienes dedicaban sus días a servirle, mantener su casa en funcionamiento y con quienes no tenía ningún tipo de relación íntima y mucho menos muestras de afecto, mi abuelo fue muy cariñoso conmigo desde que yo recuerdo. No tenía ningún reparo en darme muestras de cariño en público y siempre se mostró dispuesto a hablar conmigo de cualquier cosa que me interesara o preocupara. Mi padre, por su parte, representa para mí una masculinidad más sensible que el promedio. Mi padre es un hombre cariñoso y que frecuentemente expresa de manera física sus afectos. Tengo muchos recuerdos suyos abrazándome o jugando conmigo durante mi infancia. Actualmente sigue siendo muy amoroso y demostrativo en su trato.

Puedo decir que estos referentes de masculinidad me permitieron sobrevivir a la violencia de género de la que fui blanco durante el desarrollo de mi educación primaria y secundaria. Como mencioné, nunca fui un niño al que le gustaran los deportes de grupo. Ahora puedo identificar que lo que no me gustaba era la dinámica reafirmativa de masculinidad que suele acompañar a estos a través de un sentido de competitividad

extremo que frecuentemente deviene en violencia (Kaufman, 1989). Me ponía, me siguen poniendo incómodo, los escenarios en los que, al estar el triunfo en juego, algunos hombres son capaces de recurrir a estrategias que van desde hacer trampa hasta provocar un daño físico a otro. Además el asunto no para una vez que el juego termina, la relación vencedor- vencido migra a otros espacios sociales e, incluso, determina y construye jerarquías sociales. Esta dinámica violenta que se piensa inherente al género masculino era observable para mí desde pequeño, sobre todo cuando socialmente me era exigido reproducirla. Al no ser un niño que gustara de la actividad física y el sentido de competitividad que suele acompañarla y frente a la necesidad de detentar algún tipo de ventaja sobre mis pares para elevar mi estatus social, comencé a desarrollar la estrategia de obtener un estatus social a partir de hacer uso de mis habilidades cognitivas e intelectuales para desacreditar a otros o invalidar sus ideas o argumentos en público ridiculizándolos. Al final, de una u otra manera e intentando no hacerlo, me volví parte del dispositivo.

Connell (2003) propone un modelo de masculinidad que incluye cuatro posiciones sociales que lo sostienen a través de su interrelación: hegemonía, subordinación, complicidad y marginación. Pienso que mi estrategia para sobrevivir a la violencia de género durante mi estancia en la secundaria podría explicarse desde este modelo. Al no tener rasgos desde los cuales pudiera detentar una hegemonía masculina en mi grupo social, busqué establecer vínculos de complicidad con mis pares que ocupaban ese rango. Esta alianza exigía cumplir ciertas pautas, entre ellas, demostrar ser capaz de marginar a otros compañeros. Al encontrarme en una posición de subordinación y con el miedo que me provocaba la idea de perder dichas alianzas y llegar entonces al rol de marginación incurrí en prácticas de acoso escolar de manera

frecuente. Además hacia otros compañeros que eran leídos como afeminados, por ser muy delgados, bajos de estatura o por ser homosexuales. Me tomó varios años reconocer las prácticas que llevé a cabo y otros más poder observar mi experiencia en perspectiva. No pretendo hacer una apología de la violencia sino tomar mi experiencia para ejemplificar cómo mucho de lo que alimenta este fenómeno, presente en los entornos escolares, corresponde a los modelos de masculinidad hegemónica que he venido exponiendo.

De vuelta a mi narrativa de vida, mientras más crecía, la dinámica de relación al interior de grupos de hombres se me volvía más evidente, así como la lejanía entre la identidad que estaba construyendo y el modelo hegemónico predominante en mi contexto. Como mencioné párrafos arriba, alrededor de los 12 años comencé a dimensionar que mi gusto por los hombres no era normal y que estaba en una edad en la que dicha característica comenzaba a ser importante. Cada vez más frecuentemente recibía insinuaciones o interpelaciones directas de las personas adultas a mi alrededor en torno a comenzar a tener relaciones de pareja heterosexuales. La cuestión es que yo tenía claro que no me gustan las mujeres pero no tenía muchos referentes cercanos de hombres homosexuales. Los pocos que tenía estaban muy relacionados con el concepto judeocristiano del pecado y el estereotipo del hombre homosexual en México: un hombre amanerado, feminizado e invalidado socialmente por ser poseedor de dichas características. No recuerdo haber tenido a mi alcance referentes de una experiencia homosexual gozosa y disfrutable.

Dadas las condiciones descritas, me vi inmerso en una crisis de identidad que, si bien es propia de la adolescencia (Gaete, 2015), estaba complejizada por la imposibilidad que tenía de sentirme capaz de explorar y expresar abiertamente mi

sexualidad. Constantemente sentía miedo de demostrar mis gustos musicales o de expresar mi afinidad por ciertos temas. Como he mencionado, recuerdo haber vivido algunos años haciendo consciencia de mis ademanes con la intención de contener cualquiera que fuera leído como femenino. Además, oprimía y sometía a algunos otros varones de la secundaria a través de la invalidación de sus opiniones en un intento de alcanzar un rango social mayor que el de ellos. Este es el contexto en el que se desarrolló mi adolescencia y es, en conjunto con el contexto de la población de estudio, el punto de partida de este análisis diagnóstico.

Hasta este punto puedo decir que, aunque el contexto en el que yo viví mi adolescencia es distinto al analizado para esta investigación, reconozco que el sistema de relaciones basado en la masculinidad hegemónica, que he descrito desde la teoría, sigue operando y que sus relaciones y, sobre todo, la práctica de opresión para detentar el poder continúan siendo el sostén de dicho sistema. Considero que, aunque existe una brecha generacional que significa cierta apertura a la diversidad sexo- genérica en espacios públicos, la hegemonía masculina sigue representando un espacio de poder que es detentado por las personas y que es cimiento de muchas prácticas de violencia.

2.4.2 Prácticas relacionales entre adolescentes.

Como he mencionado con anterioridad, la adolescencia es un proceso crítico en el desarrollo de las personas. Representa una etapa de grandes cambios que, además, suceden de manera acelerada. El aumento en la producción de hormonas da paso a la aparición de los caracteres sexuales secundarios. Aunado a esto, la adolescencia representa la primera etapa en la que los individuos son conscientes de sus emociones. Esto es, adquieren la habilidad de reflexionar en torno a ellas, lo que les posibilita identificarlas, reconocerlas y nombrarlas.

Todos estos cambios tienen repercusión directa en el desarrollo social de los y las adolescentes. El ser humano es un animal gregario, es decir, necesita vivir en sociedad. Esta necesidad cobra un papel de suma importancia durante la adolescencia. Los y las adolescentes buscan constantemente pertenecer a un grupo social ya que ese sentido de pertenencia les dota de elementos y características específicas que les permiten construir una identidad (Gaete, 2015). Esto es, la identidad se construye en conjunto. Cada grupo social de pares adolescentes construye su propia identidad y busca diferenciarla de otros grupos. Por tal motivo resulta imprescindible para los y las adolescentes la pertenencia a un grupo. Para lograrla suelen ser capaces de muchas cosas, incluso de recurrir a prácticas con las que quizás no estén de acuerdo y que pueden ser violentas. Como lo mencioné antes, este fue mi caso.

La socialización de los individuos conformantes de este grupo etario está, a su vez, supeditada a la estructura imperante en su contexto sociocultural. Para Connell (2003), las estructuras sociales de las sociedades modernas están fincadas en el género. Tal es el caso de la cancha o patio en el que los y las estudiantes de las escuelas secundarias suelen tomar clases de educación física y que, usualmente, se mantiene abierta durante los recreos. Al analizar este espacio noté cómo es frecuentemente dominado por los varones. Las adolescentes tienen, socialmente, permitido sentarse en los alrededores de la misma, pero nada más, esto es, ellas juegan un rol pasivo en el que son meras espectadoras de ellos, esto a pesar de que no hay ninguna regla escolar que lo indique. Desde mi experiencia puedo mencionar que he participado de varias juntas de docentes en las que se ha discutido el tema y se han buscado maneras de promover la utilización del espacio mencionado con la misma libertad por alumnos y por alumnas. Asimismo he observado que eventualmente, y casi siempre después del recordatorio de

la cualidad de público de este espacio por parte de algún o alguna docente, las adolescentes pueden entrar a jugar. Sin embargo, cuando esto sucede, la dinámica de juego se modifica drásticamente. Los varones siguen teniendo el dominio del juego y son ellos quienes deciden hacia dónde va el balón. Casi nunca está en el área de las chicas y, cuando esto sucede, es notoria la molestia de algunos varones porque ellas juegan para divertirse y no para ganar, por lo cual el juego de ellos se ve afectado.

Durante mi estancia en la escuela secundaria recuerdo los patios de recreo como un territorio claramente dividido, acotado y con espacios exclusivos para varones. A las mujeres les estaba “permitido” habitar el patio que tenía las canchas de vóleybol o las jardineras alrededor de la cancha de fútbol, misma que era exclusiva para los hombres. Durante el recreo y mientras los hombres jugaban, el resto teníamos prohibido cruzar la cancha. Recuerdo que, en repetidas ocasiones, quienes llegamos a recibir balonazos éramos reprendidos por los y las docentes de guardia en el patio argumentando que era nuestra culpa por atravesarnos durante el juego, siendo que no era una cancha cerrada sino el patio central que comunicaba todas las áreas de la escuela, es decir, un espacio netamente público.

Contrastando mi experiencia adolescente con mi experiencia docente, puedo decir que a pesar de que hay esfuerzos por acortar la brecha de género desde las personas adultas a cargo de las y los adolescentes, a pesar, de que explícitamente ellos y ellas saben que la cancha es un espacio público, siguen operando en ella mandatos de género. Lo anterior me lleva a pensar, como lo planteé en la introducción de este estudio, que a pesar de que haya esfuerzos institucionales públicos y privados y a pesar de los avances en materia legislativa, los mandatos de género siguen estando presentes en las prácticas cotidianas entre adolescentes. Los modelos que devienen de estos

mandatos son obtenidos por los y las adolescentes por medio de productos culturales totalmente a su alcance (libros, series, películas, música, contenido de internet), de sus pares y de los y las adultos a su alrededor dentro y fuera de su familia. A este proceso se suma la falta de espacios de diálogo con adultos al respecto de estos temas. A lo largo de mi labor como tutor, he observado que en muchos casos, el espacio de tutoría es para muchos y muchas el único posible para discutir temas respecto a su sexualidad. Pero, ante la normativa institucional, la ejecución de los mandatos se matiza, se vuelve menos explícita, más sutil. Entonces la simulación es una posibilidad para los y las adolescentes de sortear las exigencias sociales contradictorias a las que son sujetos.

Al respecto puedo decir que observo elementos de la masculinidad hegemónica operando en el cotidiano de las y los adolescentes con los que he trabajado. El sentido de competitividad mucho más arraigado en los varones, la necesidad de apropiación del espacio y, por tanto, de las personas que lo ocupan. Asimismo, puedo concluir que la falta de pericia de las adolescentes con el balón no se debe a una inferioridad de capacidades sino a la falta de espacios que les posibiliten experiencias con el mismo, en tanto que los varones llevan ensayando este juego desde niños.

Todo esto me lleva a recordar la frustración que vivía cada vez que me sentía obligado a competir con compañeros en alguna actividad física. El sentirme inferior a ellos en aptitudes y mi ausencia de gusto por el deporte me llevaban a sentirme desvalorado, poco útil. En contraparte, cuando las actividades escolares tenían que ver con hacer uso de habilidades intelectuales, mentales y/o cognitivas me sentía en franca ventaja. Sin embargo, recuerdo también que en esos espacios muchos de mis compañeros se valían de trampas, amedrentamientos o prácticas violentas para ganar, lo

que me hacía sentir aún más frustrado. Todo esto pasaba frente a los y las docentes en turno, pero parecía estar normalizado. Además, el énfasis de estas actividades estaba puesto en el resultado y no en el proceso de manera que, inconscientemente, abonaban a la idea de que ganar era el objetivo del proceso de aprendizaje y esto, a su vez, reforzaba el modelo de masculinidad predominante. En las ocasiones en las que me decidía a levantar la voz era tachado como chismoso por mis compañeros y compañeras y como delicado por mis maestros y maestras. De manera que no había salida, ese modelo era la única opción.

A este respecto puedo mencionar que existen cambios sustanciales en el contexto de las y los adolescentes con quienes he trabajado. En uno de los centros de estudios en los que he tenido práctica docente tiene como una de las premisas básicas del proceso de enseñanza promover el aprendizaje a partir del error, posibilitando diversidad de perspectivas en torno a un tema y a las maneras de abordarlo. Asimismo, las actividades propuestas a los grupos buscan tener un objetivo de enseñanza claro que pretende estar alejado de la obtención de la respuesta correcta y, en cambio, promueve la exploración, la reflexión y la experimentación como pilares en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Dicho proceso se aborda desde una perspectiva muy distinta a la de la secundaria en la que estudié. Sin embargo, las relaciones de poder fincadas en los modelos de género escapan también a estos esfuerzos, ya que hay factores externos a la escuela que también inciden en el proceso, como los ya mencionados: la familia, las TICS e incluso los modelos de los y las pares de la población de estudio.

Hay también un caso en específico que llamó mi atención. Una de las alumnas entrena fútbol por las tardes, es portera y es bastante habilidosa. En este caso en particular, ella tiene un lugar privilegiado en la cancha de juego. He observado también

cómo, cuando ella juega, procura hacerlo en un equipo mixto y constantemente busca integrar a sus compañeras animándolas y pasándoles el balón. Como lo indican Badinter (1993) o Bourdieu (2000), parte de la construcción de la masculinidad radica en reafirmar rasgos valorados de la misma, como la fuerza o la habilidad física, el liderazgo y el triunfo a partir de la competencia. Resulta muy interesante ver cómo para ellos el significado de un partido de fútbol en el recreo va mucho más allá del simple juego, es un acto casi ritual en el que existe la oportunidad de reafirmar hegemonías y oprimir minorías obteniendo así la dominación hacia las demás personas. De esta manera se establece un sistema relacional semejante al expuesto por Connell (2003) que se alimenta y sostiene a partir del establecimiento de hegemonías, complicidades, subordinaciones y exclusiones. Entonces observo que esta característica de competitividad sigue presente en el contexto de la población de estudio como lo estaba en el de mi adolescencia. La diferencia radica en que ahora, en ciertos espacios, se cuestiona su pertinencia.

Otro dato que llamó mi atención fue que en el lapso de tiempo que existe entre clase y clase, los y las adolescentes se agrupan por género en el aula. La mayoría de los varones toman la parte trasera del salón y se forman en círculo, en tanto que las adolescentes lo hacen en pequeños grupos de dos o tres disgregados por el salón. La mayoría de los varones toman la parte trasera del salón y se forman en círculo, en tanto que las adolescentes lo hacen en pequeños grupos de dos o tres disgregados por el salón. También existen tres varones que se reúnen entre ellos o con algunas de las adolescentes. Quiero puntualizar que estos tres varones observan características lejanas al modelo hegemónico de masculinidad. Quiero puntualizar que estos tres varones observan características lejanas al modelo hegemónico de masculinidad. A dos de ellos

no les gustan los juegos físicos, en cambio son ávidos lectores y gustan de juegos de mesa como el ajedrez. Incluso pasan los recreos desarrollando cualquiera de las dos actividades. El tercer varón mencionado gusta del fútbol pero su comportamiento es más añado que el del resto. Su cuerpo muestra muchos menos cambios físicos que el grueso de sus compañeros. Estas observaciones me remiten a los rasgos de fuerza física tan valorados dentro de los modelos de masculinidad y que no están presentes en este pequeño grupo de varones.

La misma observación me hace recordar mi propia experiencia. Como he mencionado, soy una persona con un cuerpo grande: mido 1 metro con 84 centímetros y siempre he sido corpulento. Además, en aquel tiempo vivía con obesidad. Sumado a esto, durante el desarrollo de mis caracteres sexuales secundarios comenzó a crecerme mucho vello corporal por todo el cuerpo. Todos estos factores aunados a que nunca he sido una persona muy física, me hacían sentir muy incómodo. Me sentía en franca desventaja corporal respecto a mis compañeros y me percibía como alguien muy poco atractivo para las otras personas. Esta sensación tuvo repercusiones severas en mi autoestima. Por ejemplo, durante casi 10 años no me sentí capaz de mostrar mi torso desnudo en público cuando iba a la playa o a nadar. También me hacía sentir inseguro al momento de intentar establecer relaciones sociales. Fue a través del teatro que pude reconectar con mi cuerpo y poco a poco dejar atrás estas ideas limitantes respecto a él. A partir de todo esto pienso en la categoría de exclusión del modelo de masculinidad de Connell (2003) que me parece tiene eco en el *mandato de masculinidad* de Segato (2018). Ambos hablan de la importancia del aspecto físico del cuerpo para detentar una posición de poder y cómo el no cumplimiento con la norma significa un descenso en la escala social.

Al respecto puedo hablar del caso de un alumno cuyas características físicas me recuerdan mucho a las mías en la adolescencia. Durante los últimos dos años, la conducta de este adolescente se ha ido modificando. Nunca fue un niño muy extrovertido pero jugaba con el resto de sus compañeros y compañeras sin reparo. Desde que entró a la secundaria, en cambio, se volvió introvertido, callado y poco entusiasta de las actividades físicas propuestas en las distintas clases que toma. Además, se ha visto envuelto en situaciones que tiene que ver con ejercer poder a partir de menospreciar e invalidar a sus compañeros y compañeras. Por ejemplo, él, junto con otros tres de sus compañeros fueron reportados por llamar “negros”, en broma, a otros dos de sus compañeros que tienen la piel morena. Irónicamente tanto este adolescente como dos de sus cómplices tiene también la piel morena sólo que el chico en cuestión, a diferencia de los otros dos, no tiene un cuerpo atlético. Por otro lado, este mismo chico, estuvo involucrado en un tema de bullying relacionado con las TICS. Una de sus compañeras dejó abierta su sesión en el centro de cómputo y este chico accedió a sus archivos. Después se dedicó a filtrar información de los mismos hacia el resto de su generación. Durante la intervención que realicé como tutor, que consistió en hablar con él para volverle observable la situación, recordarle los límites que debe guardar y comunicarle la consecuencia de sus acciones, noté algo que me hizo recordarme a mí mismo. Había en él un reconocimiento absoluto de lo incorrecto de su conducta, pero no fue capaz de justificar las razones que lo llevaron a ejecutarla.

La experiencia con este adolescente me conectó de inmediato con la mía. Recuerdo ser ese chico incómodo con su cuerpo que buscaba pertenecer al grupo de varones populares que tenían cuerpos atléticos y constantemente daban muestras físicas de su poder sobre los y las demás. En ese momento yo no era tan consciente de lo que

hacía, me parece que era más una suerte de instinto de supervivencia pero, como el adolescente que menciono, yo también incurrí en prácticas de violencia y acoso escolar hacia otros compañeros con el objetivo de ser aceptado por mi grupo de amigos. A pesar de saber que estaba mal lo que hacía, a pesar de sentirme realmente mal al respecto porque esas conductas no correspondían con la imagen que tenía de mí mismo, una y otra vez incurrí en ellas. Como lo menciona Badinter (1993) hay una constante necesidad en los hombres de reafirmar su masculinidad a través de prácticas relacionadas con el ejercicio de poder y alejadas de todo lo leído como femenino. Es decir, siguiendo a la autora, se es hombre porque no se es mujer y es necesario demostrar una y otra vez públicamente la pertenencia a dicho grupo. Para Kaufman (1989) el ejercicio del poder a través de la violencia tiene como objetivo el mismo fin: demostrar que se es hombre. Volviendo a las ideas de Gaete (2015) a partir de Erikson encontramos que es la adolescencia la etapa en la que la identidad se construye y que este proceso está íntimamente relacionado con la pertenencia a un grupo, a una *fratria* en palabras de Segato (2018). Entonces es la adolescencia en el contexto escolar el escenario ideal para la reproducción de dichas prácticas. Ante la falta de recursos y de otros modelos alejados de este sistema es común que los y las adolescentes caigan en la trampa de agradar para pertenecer, aún si ello implica replicar prácticas violentas.

Llama mi atención la diferenciación observada en el uso y abordaje de los espacios públicos que radica en la diferencia de género. En los varones observé cómo detentan cierta exclusividad en espacios leídos como masculinos (cancha de fútbol) en los que se muestran dominantes y sus cuerpos suelen dar la idea de apertura y fuerza; en cambio, en un espacio más privado como el aula suelen formarse en círculo, dándole la espalda al resto del espacio e impidiendo que las personas a su alrededor se integren.

Esto me recuerda a la noción de *fratria* o *cofradía* mencionada por autores o autoras como Segato y que traigo a colación en los párrafos anteriores. Para las chicas suele funcionar distinto. Ellas suelen formarse en grupos pequeños y disgregados por el espacio y evitan esos lugares dominados por sus compañeros (la cancha de fútbol, la zona trasera del aula). Al respecto quiero enfatizar que el lenguaje corporal y su relación con el espacio cobran una dimensión muy peculiar en la adolescencia. Me parece que es en dicha etapa en la que estos signos sociales se van adquiriendo y reforzando y pienso que este mecanismo tiene implicaciones de gran alcance que significan los espacios públicos y privados a partir del género y que propician fenómenos como el acoso sexual callejero que es un tipo de violencia ejecutada hacia las mujeres por parte de los hombres y que tiene un peso simbólico relacionado con la idea de que el espacio público es equivalente de lo masculino y el privado de lo femenino. Esta división espacial refuerza también los binarismos y las dicotomías sobre las que se construye el género.

Encuentro relación entre el sistema descrito, las prácticas de acoso escolar que repliqué durante mi adolescencia (como una especie de pago de tributo o pacto implícito con mi grupo de amigos) y las acciones llevadas a cabo por el adolescente que mencioné anteriormente. Pienso que estas conductas son los cimientos de la violencia ejercida hacia las mujeres y niñas y la semilla del grave problema de feminicidios que azota a nuestro país. La relación es directa: durante la adolescencia se validan y establecen estas prácticas como propias de los hombres, entonces las relaciones interpersonales se construyen a través de esta estructura de poder. La violencia se replica y aumenta constantemente. Los sistemas social, económico y político siguen exigiendo el pago de tributo a los hombres. de Keijzer (2001) plantea muy claramente

cómo estas exigencias promueven, entre los varones, la réplica de violencia y cómo el mismo sistema patriarcal se encarga de producir subjetividades que replican y perpetúan el modelo. Al final existen pocos e insuficientes espacios para cuestionar e intentar desmontar este engranaje y, los adolescentes, quedan expuestos a él con pocos recursos para encontrar alternativas.

Otro dato importante que arrojó la observación participante fue el cambio en las conductas y en el uso de los espacios en los y las adolescentes en tanto que se sepan observados y observadas por personas adultas. Si bien es cierto que en los centros educativos suele haber códigos de comportamiento pautados desde que los y las estudiantes se integran a los mismos, durante la adolescencia se percibe más claramente cómo la presencia de una figura de autoridad redefine el funcionamiento social. Hay que considerar que en el centro educativo del que formo parte juego el rol de autoridad para la población de estudio. A pesar de que nuestra relación es muy cercana y cordial, en cuanto perciben mi presencia sus cuerpos se modifican, así como su relación con el espacio. Todo parece transcurrir en una aparente calma, pero dentro de la misma detecté otro sistema de códigos, bastante más sutiles, en los que también existen relaciones de poder.

Recuperando mi experiencia dando clase en el aula, noto cómo hay un grupo de varones, en ambos grupos, que validan o invalidan las opiniones del resto. Los signos que utilizan tiene que ver con estímulos auditivos. Por ejemplo, cuando un compañero o compañera participa en clase e incurre en un error, suele pasar que alguno de los varones que pertenecen al grupo dominante emite un sonido bajo de desaprobación. En algunos casos, este sonido implica que la persona que estaba participando deje de hacerlo, es decir, es censurada por sus propios compañeros. Esta dinámica se replica

también con la risa. Las consecuencias de esta censura social en la adolescencia son importantes para las personas que la viven y suelen devenir en problemas de autoestima que, incluso, llegan a impactar en el desempeño escolar.

Hace unos años, el equipo de tutores y tutoras de uno de los centros educativos en los que he laborado, detectamos un comportamiento similar en uno de los grupos de la secundaria. Tres de los estudiantes varones ejercían dicho dominio frente a los y las docentes. Los tres eran atléticos, populares entre sus pares, mantenían una excelente relación con los y las adultos de la escuela y tenían excelentes promedios en sus calificaciones. Fue difícil detectar dichas prácticas pero, más difícil aún trabajar con ellas. Decidimos no confrontar directamente porque no queríamos fomentar la simulación. Entendíamos que, en este caso, quizás iba a servir sólo para hacerles notar que estaríamos pendientes de sus prácticas y que lo que lograríamos sería una mayor discreción en su actuar pero eso no solucionaría el problema. Decidimos trabajar en dos sentidos con un mismo fin: devolverle a las personas oprimidas la posibilidad de expresarse sin miedo a ello. Por un lado, en las sesiones grupales comenzamos a dar espacio para los comentarios en torno al sentir de todos y todas respecto a la dinámica grupal validando y dando importancia a las voces que decían no sentirse muy cómodas. Por otro lado, procurábamos ejemplificar prácticas violentas no explícitas con las acciones de los tres adolescentes en cuestión. Bajo el lema de: el grupo es de todos y todas, logramos allanar un poco dichas conductas, pero fue muy complicado dado que, durante el camino, observamos que esta dinámica estaba instalada en el grupo desde hacía varios años y estaba tan normalizada que se había vuelto invisible para muchos y muchas de los adultos a cargo.

Estas experiencias han posibilitado que los y las tutoras desarrollemos una mirada más depurada que nos permite detectar indicios de dichas acciones. Sin embargo, es interesante observar cómo, a pesar de estos esfuerzos, el sistema se sigue replicando en nuevas generaciones. Lo cual refuerza la noción de simulación.

Esta línea de pensamiento me lleva a reflexionar sobre las consecuencias a futuro que estas dinámicas pueden tener para las personas. Esta autoestima mellada, cuya causa radica en que dichas personas son leídas como no hegemónicas y, por tanto, representan una escala social baja, puede significar un problema importante de autoestima que, a su vez, puede estarse traduciendo en un pobre desempeño académico, mismo que puede devenir en falta de oportunidades de desarrollo en el futuro de las personas. En mi caso este sistema de exigencias se encarnó en la complicada relación que tengo con mi cuerpo y que, a pesar del teatro y de las experiencias de vida, continúo trabajando a mis 36 años. Por fortuna no tuvo mayores consecuencias en mi desarrollo profesional, por ejemplo, pero fue uno de los factores de mi bajo desempeño escolar en la secundaria.

En términos del desarrollo personal, la constante desaprobación social manda el mensaje de poca valía a las personas, lo que las sitúa en una clara desventaja y en una posición de riesgo ya que, retomando la idea de la necesidad de pertenencia inherente al ser humano, estas personas pueden estar replicando prácticas y modelos relacionales que las sitúen en el lugar del oprimido mencionado por Segato (2018) o el excluido o subordinado en Connell (2003). Posteriormente, este dispositivo refuerza y perpetúa los sistemas sociales que sostienen las problemáticas a las que, en materia de salud pública, están expuestas los hombres: alcoholismo, consumo de sustancias, problemas cardíacos

derivados de un mal manejo de estrés producto de las exigencias de productividad, etc. como mencionan de Keijzer (2001) o Probst et. al. (2015).

Como podemos observar, estas prácticas normalizadas, que comúnmente son leídas como inocentes por las personas adultas, invisibilizan el grave problema de violencia al que estamos expuestas las personas en este y otros países y cuyo detonante habita en los mandatos de género que, a su vez, son producto de una perspectiva binaria y dicotómica del mismo. El binario dicotomizado construye entonces sistemas de poder en los que los individuos se ven forzados a operar a partir de ejercer o soportar violencia en aras de ser quien ostenta la hegemonía y, de esta manera, estar “a salvo”. Entonces, una de las estrategias de los y las adolescentes de la población de estudio (como lo fue para mí), es la simulación.

2.4.2.1 Los simulacros de violencia.

A través de la observación diagnóstica realizada, pude corroborar los supuestos de los que partí para realizar esta investigación en torno a los simulacros que operan en este grupo de adolescentes. La observación detallada de los espacios seleccionados para este ejercicio (cancha de fútbol, patio de recreo y aula) me permitió observar las dinámicas relacionales establecidas entre los y las adolescentes de la población del estudio. Verifiqué que las mismas se modifican en torno a la actividad que se está llevando a cabo y a la presencia o ausencia de personas adultas y/o figuras de autoridad. En ese sentido concluyo que la escuela es, además de un centro destinado a desarrollar procesos de enseñanza- aprendizaje, un gran laboratorio social en el que los y las estudiantes aprenden, ensayan, modifican y refuerzan los modelos hegemónicos con los que tiene contacto en su cotidiano por medio de su familia, de los medios de

comunicación, de los medios virtuales y de los productos culturales que consumen (libros, películas, videos, series, etc).

A lo largo de este diagnóstico he mencionado cómo, a pesar de los esfuerzos institucionales por mostrarles alternativas, los y las adolescentes continúan replicando modelos de género que se construyen desde la masculinidad hegemónica. Entonces podemos hablar de la incidencia de otros factores como el contacto con los modelos que se replican en las producciones culturales.

Hace un año, un grupo del que era maestro me mencionó a *Big Mouth*, una serie animada de Netflix cuyos protagonistas son dos pubertos de 13 años y el monstruo hormonal (una alegoría del proceso de adolescencia) de uno de ellos. A pesar de que la serie habla de la etapa de vida que ellas y ellos están viviendo está pensada y diseñada para ser consumida por personas adultas. Sin embargo, y a pesar del anuncio de la plataforma de streaming que explicita que es contenido no apto para menores de 17 años, es consumida por adolescentes. El problema del consumo adolescente de dichos productos radica en que, si bien algunos de ellos (como *Big Mouth*) hacen una crítica a las construcciones de género y a la violencia que deviene de ellas, es probable que los y las adolescentes no cuenten con suficientes herramientas críticas para notar la diferencia lo que puede estar llevando a la validación del modelo sobre el que se ejerce la crítica. Aunado a esto está la realidad de que muchos y muchas adolescentes no cuentan en casa con espacios de diálogo con personas adultas que les posibiliten la reflexión en torno a los productos que consumen y la adquisición, como consecuencia, de las herramientas críticas mencionadas.

La adquisición y práctica de dichos modelos echa a andar el dispositivo de violencia que acompaña a las construcciones dicotómicas de género y construye

relaciones jerárquicas de poder en las que, inevitablemente, existe la figura del oprimido y del opresor. En mayor o menor medida, de manera explícita o sutil y dependiendo del contexto inmediato, la violencia opera a partir de simulacros, de juegos, de ensayos. Pago y exigencia de tributos para quienes detentan los puestos de poder social por parte de aquellos y aquellas que ocupan los peldaños bajos de la pirámide, obligatoriedad en los mandatos para cumplir las pautas de género y la imperante necesidad de pertenencia presente en la adolescencia son algunos de los factores que mantienen el funcionamiento del dispositivo.

Por otro lado, encuentro el reto de establecer mecanismos, desde la docencia, que permitan no sólo volver observables estas dinámicas, sistemas y construcciones sino que posibiliten su desmontaje apuntando a tirar las máscaras y los simulacros y teniendo como objetivo develar los hilos detrás de esta simulación.

2.4.3 Árbol de problemas.

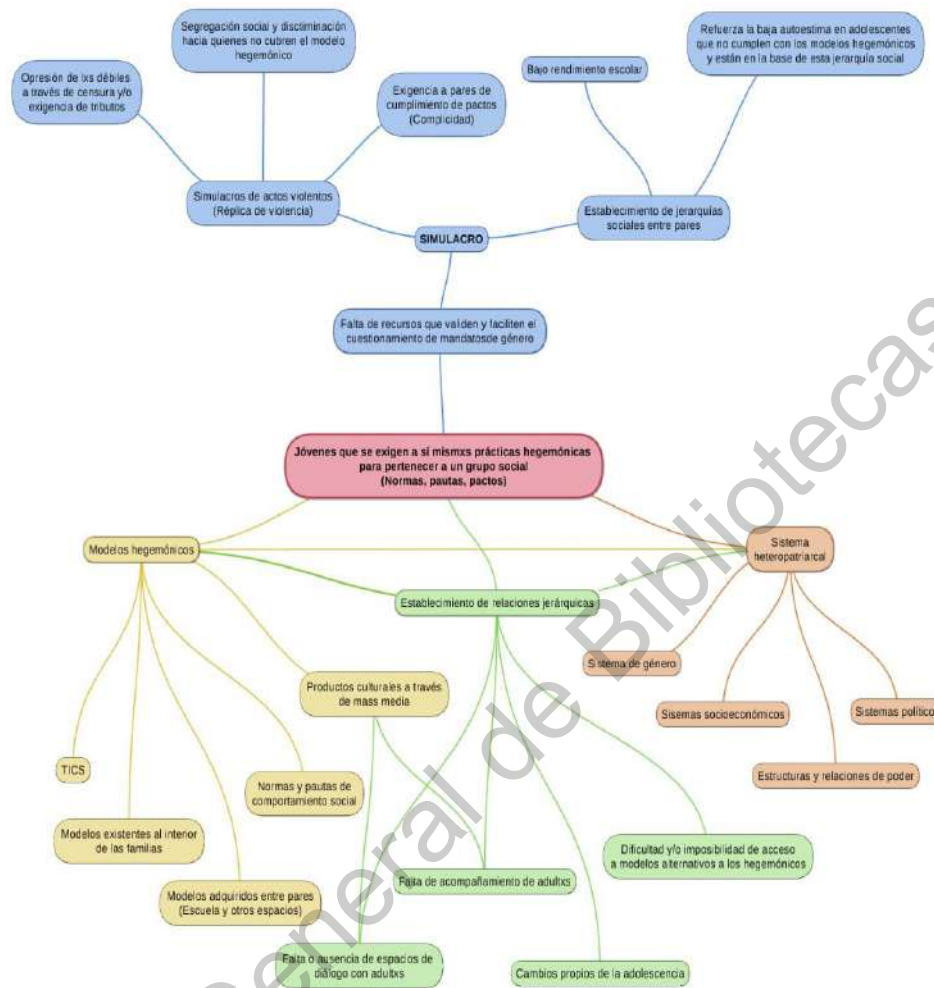


Figura 1. Árbol de problemas. Autoría propia (2021).

2.4.3.1 Delimitación de la problemática encontrada.

A partir del análisis de los resultados arrojados por el diagnóstico se detectó como problemática central la exigencia de cumplimiento de prácticas hegemónicas de masculinidad en adolescentes de secundaria en la ciudad de Querétaro.

2.4.4 Directrices para el diseño de la intervención.

Partiendo de la problemática detectada en el diagnóstico de este estudio, tomando en cuenta las causas de la misma y sumando mi experiencia como docente y tutor, decidí

diseñar una intervención que utilizara el teatro como recurso didáctico central y que contemplara el modelo de investigación- acción participativa en aras de disminuir el riesgo de producir simulación al intentar proponer soluciones que, probablemente, resulten ajenas a la población a intervenir.

Para ello me valí de la secuencia didáctica que, según Díaz Barriga (2013), es una sucesión lineal de actividades cuyo objetivo es cumplir con un propósito de enseñanza específico. Este modelo de enseñanza- aprendizaje contempla tres etapas: introducción, desarrollo y cierre.

Entonces, se proyectó una secuencia didáctica de ocho sesiones para realizar la intervención. Asimismo se retomaron algunos de los postulados de la ternura radical propuestos por Restrepo (2010) y d'Emilia y B. Chávez (2015), así como de la política de la afirmación de Braidotti (2018) como ejes transversales de los contenidos de la intervención con la intención de abonar a la construcción de un modelo alternativo relacional para la población a intervenir.

2.4.4.1 La necesidad de la ternura como punto de partida.

A lo largo de este documento he desarrollado el concepto de simulación como uno de los ejes fundamentales de este estudio. Retomando las ideas expuestas, considero que el establecimiento de una perspectiva binaria y dicotómica limita la diversidad en los modelos de género. Esta negación de la diversidad obstaculiza la construcción de subjetividades alternativas a las hegemónicas. En ese sentido, la violencia contenida, validada y potenciada en el modelo hegemónico de masculinidad del que he hablado, es resultado de una estructura de pensamiento con dichas características. Por tales motivos, me resulta imperante diseñar la intervención desde una perspectiva que posibilite la pluralidad de voces, miradas y posturas; que se aleje de la réplica y perpetuación de

modelos rígidos y que promueva estructuras relacionales lejanas a una organización jerárquica y lineal y más empáticas y sensibles. Para ello, expondré algunas ideas que servirán como una suerte de postulado ético durante el diseño y la ejecución de la intervención.

Restrepo (2010) plantea una problematización existente entre los ámbitos público y privado. Históricamente, el derecho ha sido inscrito en el campo de lo político, y éste concebido desde la esfera pública. En contraparte, se encuentra la esfera de lo privado; aquello que se relaciona con los afectos y a lo que se le ha expropiado el carácter de importante. De nuevo nos encontramos ante un modelo binario que dicotomiza y, por tanto, invalida una de las partes; en este caso, la esfera de lo privado. Los afectos y todo el universo que los envuelve han sido minimizados, acallados, desdeñados en ámbitos como el político, el legislativo, el científico y el académico ya que estos han sido considerados ámbitos superiores desde el pensamiento moderno. Se relacionan con el campo de la verdad, con lo objetivo, mientras que lo privado es anulado por no responder a la lógica de lo cuantificable. Restrepo (2010) sostiene que lo privado y las pequeñas prácticas cotidianas de la vida están signadas desde los afectos y es ahí donde se produce lo público. Es decir, los afectos alimentan a la razón, lo privado a lo público, las subjetividades al campo de lo objetivo. Por ello, el autor menciona la urgencia de derrocar esta dicotomía entre lo público y lo privado validando los afectos, estudiándolos y reconociendo que en ellos se funda lo público. Siguiendo al autor, en la medida en la que dicha dicotomía sea quebrantada se posibilitará el surgimiento de subjetividades diversas, no sujetas a los modelos hegemónicos.

Esta perspectiva abolicionista de las dicotomías y las relaciones verticales surge de la noción de *rizoma* expuesta por Deleuze y Guattari (2004). De acuerdo con el

modelo de dichos autores el *rizoma* rompe con la visión esencialista que la modernidad tiene sobre el sujeto. Esta perspectiva concibe al sujeto como un proceso no lineal y no cronológico en el que es posible ir más allá de los límites del cuerpo para construir subjetividades. El *rizoma* posibilita entonces la multiplicidad de voces, la existencia de disidencias y la construcción de espacios de agencia. Las subjetividades cobran plasticidad, dinamismo, movilidad; el sujeto se entiende como un proceso de devenires que atiende no a una lógica secuencial sino a las necesidades del presente expresadas a través de los afectos.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Braidotti (2018) plantea, desde Deleuze, que el poder de la vida radica en su potencia dinámica. Dicho movimiento posibilita la transformación de las pasiones negativas en devenires. La autora considera que las pasiones negativas atan al sujeto, lo constriñen y lo inmovilizan. Dicha estaticidad hace mella en la independencia del mismo, imposibilita su flujo y, por tanto, reduce su potencia vital. Este proceso impide también que los sujetos contacten entre sí, lo que provoca que el campo de los afectos sea censurado. Asimismo, dicho proceso es funcional al sistema heteropatriarcal en tanto que asegura su perpetuación a costa de la libertad de los sujetos.

Las ideas de los y las autores mencionados en este apartado me resultan esperanzadoras y me guían al campo de las posibilidades. Como he expuesto a lo largo de este capítulo, he vivido en experiencia propia la violencia que acompaña a los rígidos mandatos de género que imperan en nuestra sociedad. En muchas ocasiones me he sentido incapacitado para subvertir este sistema. Las sensaciones de impotencia y frustración fueron una constante durante mi adolescencia. Ante la falta de opciones y con los pocos recursos que poseía caí en la trampa de la simulación. Si bien dicha

estrategia me ayudó a sobrevivir socialmente la secundaria, también alimentó mi baja autoestima y me imposibilitó la conexión conmigo mismo, con mis necesidades, con mi cuerpo, con mis afectos. Como consecuencia me volví una persona introvertida, poco hábil socialmente; incluso hoy en día me causan ansiedad ciertos contextos o escenarios sociales. Por ello y dado que la pretensión de este estudio es posibilitar alternativas a los modelos relacionales jerárquicos basados en binarismos dicotómicos, me resulta necesario hacer de estas ideas el sustento filosófico y ético desde el cual se construya la intervención.

Pienso que trabajar desde estos conceptos de manera transversal el diseño y la ejecución de la intervención, favorecerá la ruptura de los modelos hegemónicos de masculinidad que, como se demuestra en este diagnóstico, imperan en la población del estudio y propician el establecimiento de dinámicas relacionales violentas desde el género. Asimismo, al validar la expresión de los afectos y legitimar su importancia pueden estarse promoviendo relaciones interpersonales más empáticas. Investigadores como de Keijzer (2001) apuntan la urgencia de la ternura como una vía alternativa a los mandatos de masculinidad. Desde mi experiencia, esta censura constante de los afectos en los varones alimenta la latencia de la violencia y, siendo la adolescencia un proceso de construcción en sí mismo, me parece esencial apuntar a esa dirección.

Como lo expresan d'Emilia y B. Chávez (2015) la ternura radical es ser crítico y amoroso al mismo tiempo, saber acompañar a quien está a nuestro lado, aceptar y validar los afectos, dar voz al enojo y a la tristeza y entender que forman parte de la esencia humana. Ternura radical es también saber poner límites, saber decir no, dejarse llevar, compartir espacios con personas conocidas y desconocidas. Ternura radical es mirar a nuestros demonios de frente e impedir que se apoderen de nuestras vidas, es

abrazar nuestra fragilidad y asumir el liderazgo cuando sea necesario, pero también saber cederlo. La ternura radical es entender, valorar y proteger el poder de la vida que radica en su potencia dinámica. Ternura radical es asumirnos como un proceso de devenires, movimiento perpetuo, subjetividades en constante construcción. Por ello, la ternura radical debe ser el eje transversal y el cimiento ético de esta intervención.

2.4.4.2 El teatro, una vía de acceso a lo oculto detrás del simulacro.

Como he expuesto, el teatro¹² será el componente didáctico principal para diseñar la intervención. Parte del entrenamiento teatral inicial tiene que ver con ejercitar la presencia escénica. Esta puede entenderse como habitar el cuerpo, estar aquí y ahora, con todo lo que ello implica, para disponerlo a la acción. Según Beverido Duhalt (1997) es esencial para la formación inicial de actores y actrices entrenar la mente con el objetivo de que no limite u obstaculice la creación. Su propuesta se basa en la improvisación como un mecanismo que obliga a quien lo practica a habitar el presente a través del cuerpo y a poner la mente al servicio de lo que está aconteciendo para construir la ficción in situ partiendo de la escucha ampliada, esto es, aquella que involucra todos los sentidos.

Evidentemente no es un objetivo de la intervención promover un proceso de enseñanza del teatro. Sin embargo, y partiendo de los argumentos expuestos en el apartado anterior, el teatro resulta un medio ideal para propiciar la conexión con las sensaciones corporales que, inevitablemente, llevan a los afectos. Este proceso suele acontecer de manera inconsciente para quien lo practica, lo que puede significar la evasión de la simulación ya que este es un proceso más bien conciente.

¹² Cabe aclarar que, cuando hablo del teatro como un recurso didáctico, me refiero al teatro aplicado. Es decir, herramientas didácticas propias de la formación teatral que recuperé y adapté para los fines propios de la intervención. Un ejemplo de ello son los juegos de impro que más adelante se describen.

Desde mi experiencia docente y dado que llevo 8 años impartiendo el taller de teatro en la escuela donde se implementará la intervención, puedo afirmar que los juegos de improvisación detonan en los y las adolescentes aquello que está latente pero no explícito. Esto se debe a que, desde el teatro, es relativamente sencillo construir un espacio de confianza en el que la expresión de necesidades se facilite al no existir un límite nítido entre realidad y ficción.

Aunado a esto, considero que mi entrenamiento como actor, mi experiencia de 17 años en el teatro y los 10 años de experiencia docente que tengo me han dotado de una agudeza perceptiva y han pulido mi sensibilidad para detectar problemas que subyacen durante el desarrollo de los juegos de improvisación.

Es por tales razones que he decidido hacer uso de ejercicios de improvisación durante la etapa de introducción y parte de la etapa de desarrollo de la secuencia didáctica para buscar detonar en la población los mecanismos que puedan evidenciar las dinámicas relacionales que están construyendo. Esto, claro, a fin de evitar a toda costa escenarios en los que les sea fácil recurrir a la simulación como una estrategia para evadir el proceso, propiciando así que el enfoque de toda la intervención sea la investigación- acción participativa.

CAPÍTULO III. Intervención

3.1 Introducción

La deconstrucción de la masculinidad tiene el reto de llegar a transformarse en prácticas cotidianas que permitan relaciones más justas entre los géneros, por lo que esta investigación se abocó a desarrollar y evaluar una propuesta de intervención desde un ámbito educativo para preparar a los y las adolescentes ante las violencias de género que se asocia a los modelos hegemónicos de masculinidad, como punto de partida para alcanzar el objetivo: propiciar espacios de cuestionamiento de dichos modelos en aras de construir otros alternativos.

A lo largo del siguiente capítulo se detallará el proceso de intervención. Para efectos de exposición del mismo, este se dividirá en dos partes: el diseño y la ejecución de la intervención. Posteriormente se analizarán los resultados arrojados por la intervención.

En los anexos de la presente tesis podrán encontrarse el análisis de incidencia realizado bajo el modelo FODA, el cronograma de actividades, el presupuesto y el diseño original de la intervención que estaba pensado para ejecutarse presencialmente, antes de la contingencia por COVID-19; pero que necesariamente se transformó para ser implementado de manera virtual.

Finalmente expondré las modificaciones que este proyecto sufrió a causa de la pandemia por SARS COV-2 que desde noviembre del 2019 se vive en el mundo. Se busca exponer cómo los cambios ejecutados durante el rediseño de la intervención

tienen su origen en la primera propuesta, de manera que las decisiones que se tomaron buscaron no afectar los puntos nodales de la misma.

3.2 Diseño de la Intervención

Esta sección incluye el resultado del diseño para implementar el proyecto de intervención para la problemática encontrada en el diagnóstico.

3.2.1 Justificación del proyecto de intervención.

A partir de la detección del proceso de simulación se proyecta una intervención diseñada desde el modelo de investigación- acción participativa a través de una secuencia didáctica que utilice el teatro como principal recurso.

3.3 Estructura del Proyecto de Intervención



Figura 2. Estructura del proyecto de intervención. Autoría propia (2021).

Como se observa en el diagrama, esta intervención está diseñada en dos etapas: la valoración- evaluación y la secuencia didáctica que, a su vez, está compuesta de tres fases (introducción, desarrollo y cierre). Más adelante se ahondará en cada una de las etapas y fases que componen el diseño del proyecto de intervención.

3.4 Descripción de las Etapas de Intervención

Como se ha mencionado, esta intervención cuenta con dos etapas: la valoración-evaluación y la secuencia didáctica. A continuación se ahondará en cada una de ellas.

3.4.1 Secuencia didáctica.

La secuencia didáctica es un modelo de organización del aprendizaje utilizado con frecuencia en el centro de estudios en el cual se llevará a cabo la intervención para diseñar las clases. Las secuencias didácticas se componen de 3 fases: introducción, desarrollo y cierre. Para esta intervención se prevén dos sesiones de introducción, cuatro de desarrollo y dos de cierre.

En la fase de introducción se utilizó el teatro, a través de los juegos de improvisación, como herramienta didáctica. El objetivo será evidenciar y volver observables a la población los modelos hegemónicos de masculinidad que está latentes y presentes en su contexto. El beneficio de hacerlo desde un espacio lúdico radica en que, al alejarlo del contexto formal y objetivo, es menos probable la aparición de juicios previos que fomenten la simulación. Por tanto, se estará atendiendo la problemática desde este punto.

A lo largo de la fase de desarrollo se continuará utilizando el teatro como herramienta, pero se buscará diseñar juegos teatrales basados en la competencia. Esto con la intención de develar las dinámicas jerárquicas que se sostienen desde el modelo de la masculinidad hegemónica en la población. Asimismo, en esta fase se prevén momentos de introspección personal y una posterior reflexión grupal para propiciar la construcción de soluciones en conjunto desde una perspectiva comunitaria en la que se integren todas las voces de los y las participantes. De esta manera se atenderá al modelo de investigación- acción participativa.

Por último, durante la etapa de cierre se buscará concretar las ideas resultantes en la fase anterior en uno o varios productos que busquen intervenir los espacios en los que conviven los y las adolescentes del estudio. Esto se hará a partir de carteles, hashtags, infografías y/o cualquier otro producto propuesto por la población

3.6.1.1 Diseño general de la secuencia didáctica.

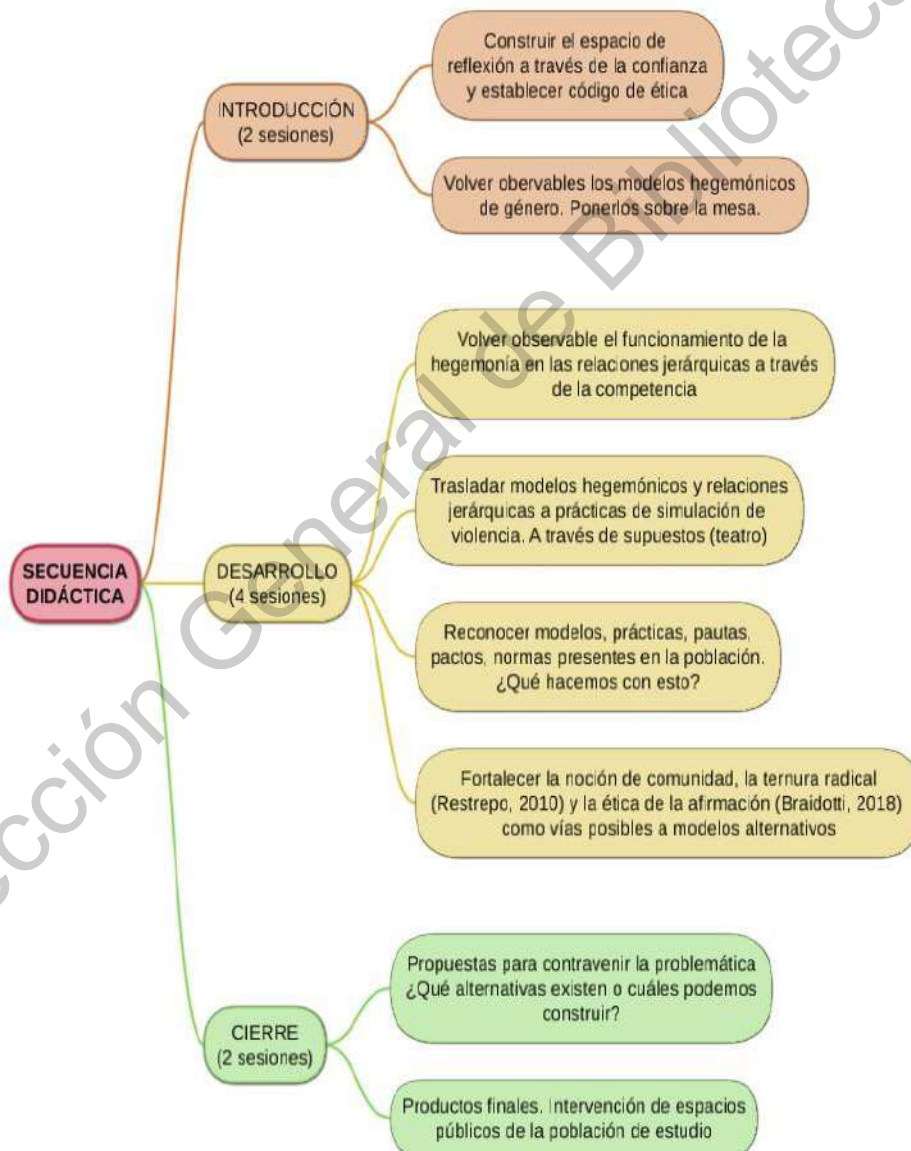


Figura 3. Diseño general de la secuencia didáctica. Autoría propia (2021).

3.5 Condiciones del Proyecto de Intervención en el Contexto de la Pandemia

A consecuencia de la pandemia de COVID- 19, que ha acaecido en el mundo desde finales del 2019, el gobierno de México estableció una serie de medidas sanitarias. Entre ellas está el confinamiento que desde el 17 de marzo del 2020 se estableció. Durante estos meses las medidas se han modificado dependiendo del estado de contagios de cada entidad federativa. Sin embargo, la actividad académica y escolar ha mantenido su imposibilidad de volver a la modalidad presencial. De manera que, desde el mes de marzo, las actividades de este sector se han llevado a cabo en la modalidad virtual. Ante la inminente imposibilidad de establecer reuniones presenciales con las condiciones en las que se pensaban para esta intervención antes de inicios del 2021, he decidido hacer las adecuaciones necesarias para llevarla a cabo de manera virtual.

Como se tenía pensado, la intervención se llevó a cabo a través de una secuencia didáctica de diez sesiones. Dos de ellas fueron de evaluación, una al inicio y otra al final de la secuencia didáctica, y ocho conformaron el cuerpo de la secuencia. A su vez, la secuencia estuvo dividida en tres secciones: 1) Introducción (Dos sesiones), 2) Desarrollo (Cuatro sesiones), 3) Cierre (Dos sesiones). La intervención se llevó a cabo en cinco semanas teniendo dos sesiones semanales. Cada sesión tuvo una duración de 60 min y estuvo mediada por la plataforma *zoom*. La secuencia didáctica se implementó entre el 5 de octubre y el 14 de noviembre del 2020.

La población estuvo conformada por adolescentes de cualquier género y de entre 13 y 17 años. La convocatoria se realizará por medio de una campaña en las redes sociales del investigador (*Facebook e Instagram*). Los requisitos para tener acceso al taller de intervención fueron: estar interesado o interesada en trabajar temas de género, estar dentro del rango de edad, haber leído y firmado el consentimiento informado (el o la participante y un tutor o tutora), tener un correo electrónico con la extensión

@gmail.com, tener acceso a internet y a un dispositivo que permita la conexión con la plataforma zoom.

3.6 Rediseño de la intervención

3.6.1 Duración de la intervención.

- Cinco semanas
- Dos sesiones por semana
- Diez sesiones en total

3.6.2 Objetivos de la intervención.

A partir del análisis de los resultados arrojados por el diagnóstico se detectó como problemática central la exigencia de cumplimiento de prácticas hegemónicas de género entre adolescentes en la ciudad de Querétaro. Para trabajar con dicha problemática a partir de la intervención se plantearon los siguientes objetivos:

3.6.2.1 General.

- Disminuir la exigencia de cumplimiento de prácticas relacionales provenientes del modelo hegemónico de masculinidad contraviniendo los simulacros que derivan en la réplica de violencia en hombres adolescentes.

3.6.2.2 Específicos.

- Propiciar la reflexión acerca del sistema heteropatriarcal presente en el contexto de los y las adolescentes.
- Validar el cuestionamiento de los modelos hegemónicos de género existentes en la población.

- Construir un espacio en el que sea posible encontrar modelos alternativos a los que están rigiendo las relaciones interpersonales entre adolescentes que estén alejados de las estructuras jerárquicas.
- Utilizar algunas de las ideas de la ternura radical (Restrepo, 2010) y la ética de la afirmación (Braidotti, 2018) como vía para contrarrestar la hegemonía en la relación docente- alumno y así fomentar un espacio de confianza que facilite a la población a alejarse de la simulación y profundizar en los temas de interés.
- Describir el impacto de la intervención en el establecimiento de relaciones interpersonales por parte de los y las adolescentes de la población de estudio en términos de violencia de género (jerarquías sociales, simulacros de violencia).

3.6.3 Ejes transversales de la intervención.

Estos se refieren a directrices sobre las que se implementó la intervención y que la atravesaron transversalmente:

- Establecimiento de una relación horizontal entre el facilitador/ investigador y los y las adolescentes que conformen la población.
- La construcción de un espacio de confianza en el que la diversidad de discursos y el respeto de la misma sea esencial para el desarrollo de la secuencia didáctica.
- Sostener el sentido lúdico.
- Hacer consciencia del cuerpo, sus afectos y sus sentires durante el desarrollo de la intervención.

- La diversidad será vista como un componente que enriquece las experiencias.
- La expresión de los afectos por medio del arte (dibujos, improvisaciones, textos escritos por los y las adolescentes).

3.6.4 Valoración- Evaluación.

La valoración- evaluación para la intervención tuvo un diseño de investigación pre-experimental con un pre-test aplicado antes de dar inicio a la secuencia didáctica y un post-test que se efectuará posterior a la implementación de la misma. Se pretende con esto establecer una comparación entre la capacidad de observabilidad de los modelos de hegemonía masculina en la población antes y después de la intervención. Se parte del principio de que, al ser naturalizadas e invisibilizadas, las personas pueden sentirse incómodas con ciertas prácticas tendientes a ejercer violencia de género, pero no pueden enunciarlas porque no las reconocen. Es decir, como ya lo he discutido en el diagnóstico, es necesario abrir espacios para que aquellas personas que se sienten afectadas por esta violencia encuentren alternativas posibles ante un mundo donde es difícil poner un alto cuando las prácticas que la sostienen están validadas e instauradas en su entorno social hegemónico. Por otro lado, la mayoría de los varones hemos sido socializados desde modelos hegemónicos de masculinidad, razón por la cual muchas de estas prácticas no nos son observables, parte del proceso imprescindible para generar espacios de deconstrucción de los mismos.

Por estas razones se pensó en buscar un producto cultural de lenguaje asequible y que fuera un referente cercano a la población de estudio. En ese sentido y partiendo de que comúnmente suele pensarse en esta historia como el arquetipo del amor adolescente, lo cual es incorrecto, se eligió el texto *Romeo y Julieta* del dramaturgo

inglés William Shakespeare como material de trabajo. Los fragmentos seleccionados son la parte final de la escena primera (diálogo entre Benvolio y Romeo), la escena tercera (diálogo entre el Ama y la madre de Julieta) y la escena cuarta (diálogo entre Mercucio y Romeo) del primer acto. Del segundo acto se seleccionaron las escenas cuarta y quinta (intervienen Mercucio, Benvolio, Romero, el Ama de Julieta, Pedro y Julieta). En los fragmentos mencionados, Shakespeare expone algunos de los mandatos de género que primaban en su contexto y que actualmente se mantienen en el imaginario colectivo, tales como: la fuerza física y la violencia como símbolos de masculinidad, el silencio afectivo en los varones o el mandato de establecimiento de relaciones heterosexuales una vez entrada la adolescencia que, si bien no existía como tal en la Inglaterra isabelina, la cercanía de las edades de los personajes con la población del estudio permite un puente comunicativo entre las personas y los personajes de la obra de teatro.

Posterior a la lectura de los fragmentos mencionados se procedió a aplicar un cuestionario diseñado para medir la capacidad de la población de reconocer las prácticas derivadas del modelo hegemónico de masculinidad presentes en el texto.

Los objetivos de la valoración- evaluación, como se ha mencionado, son los siguientes:

3.6.4.1 Objetivo general.

- Conocer la observabilidad de modelos hegemónicos de masculinidad y algunos de sus mandatos, operantes en la población por medio de lectura de fragmentos de un producto cultural. *Romeo y Julieta* de W. Shakespeare, en este caso.

3.6.4.2 *Objetivos específicos.*

- Hacer uso de un referente arquetípico del amor adolescente para promover en él el reconocimiento de modelos hegemónicos de género. Para ello es importante recordar que el texto fue publicado en 1597 en la Inglaterra isabelina y sigue siendo un referente acerca del tema mencionado.
- Sensibilizar a la población sobre los temas de trabajo de la intervención a través de un referente cercano.

Las metas a obtener como resultado de la intervención son las siguientes:

3.6.4.3 *Metas.*

- Atender a una población de entre ocho y 18 adolescentes de las edades mencionadas.
- Que al menos el 40% de la población logre detectar prácticas derivadas del modelo hegemónico de masculinidad en la evaluación posterior a la intervención.
- Al menos cuatro productos de campaña generados por la población intervenida susceptibles a distribuirse en redes sociales (*facebook, instagram, tik tok*).
- Dar cuenta de los efectos de la secuencia didáctica cualitativamente a través de la participación y la continuidad de las y los asistentes durante las sesiones, se busca que, al menos el 50% de la población asista al 80% de las sesiones.
- Documentar el proceso de ejecución de la intervención siendo la secuencia didáctica un producto resultante que funcione como un precedente de trabajo con adolescentes sobre temas relacionados a la hegemonía masculina y prácticas interrelacionales entre adolescentes.

3.6.4.4 Instrumento.

Para la evaluación se partió de la lectura de fragmentos seleccionados de la obra *Romeo y Julieta* de W. Shakespeare (2001). Posterior a la lectura de fragmentos en grupo y en voz alta, las y los talleristas deberán de responder:

1. ¿Qué piensas de cómo se refieren a la manera de establecer relaciones de pareja entre adolescentes?
2. ¿Notas diferencias entre lo que le toca a las chavas y lo que le toca a los chavos?
3. ¿Estás de acuerdo? Sí o no ¿Por qué?

Las respuestas se enviaron vía correo electrónico al investigador. Este instrumento, como se ha especificado, se aplicó en la primera y en la última sesión. La intención es permitir un ejercicio comparativo con los resultados de ambos cuestionarios para establecer conclusiones sobre la intervención.

3.6.5 Ética de la intervención.

En esta propuesta se envió la información a la persona adulta responsable del o la menor que participaron del taller de intervención. Dicha información contaba con un consentimiento informado, se solicitó firma tanto de la persona beneficiaria del taller como de la persona adulta a su cargo. Dicho documento se encuentra en los anexos de este trabajo.

3.6.6 Planeación de la intervención.

La planeación completa de la secuencia didáctica que compone la intervención se encuentra en los anexos del presente trabajo. Esta está estructurada como una carta descriptiva que muestra a detalle cada una de las actividades que componen las sesiones del taller de intervención, incluidas las de evaluación.

3.7 Propuesta Alternativa y Complementaria de Intervención

Durante el mes de mayo del 2020, la Secretaría de Cultura del Estado de Querétaro, como casi todas las instancias culturales del país, publicó una convocatoria de apoyos extraordinarios para creadoras y creadores de arte. La intención era apoyar a dicha población en el contexto de la pandemia. Postulé un proyecto que surge de la necesidad de hablar de la historia de vida de mi padre y mi abuelo paterno, de la cual hice mención en el segundo capítulo de esta tesis.

Este proyecto consistió en el diseño y realización de un producto unipersonal en video que utilizara las técnicas del teatro de objetos y que fuera susceptible de presentarse en vivo para hablar de masculinidades afectivas como un modelo alternativo a las construcciones hegemónicas de género que alimentan el fenómeno de la violencia, presente en nuestro contexto. Para realizarlo partí de la historia de vida de mi padre y mi abuelo, quienes me otorgaron un modelo de masculinidad afectiva que a través de la ternura tejió sus lazos más profundos y resistentes. Construí la dramaturgia del proyecto basándome en el simbolismo depositado en los objetos quienes fueron los protagonistas del relato. Una maleta, un abrigo, un par de zapatos, una corbata, estos símbolos de lo masculino pero también del viaje, el viaje que lleva a los protagonistas a conocerse, a encontrarse.

El ciclo del viento o de mis austrocéfiro personales buscó metaforizar la relación entre dos hombres que encontraron en el otro la manera de cubrir su necesidad de amor y de ternura desde una relación filial, fraternal, paternal partiendo de los arquetipos de los vientos en la Grecia Antigua: Austro, el viento del sur quien está acompañado de nubes densas, niebla, humedad, Austro es la tristeza, es mi padre; y Céfiro, el viento del oeste poseedor de una fuerza suave y fructificadora, es el mensajero de los inicios, es mi abuelo. Para este proyecto se compuso música original y fue

grabado y editado en video para entregarse como producto resultante del apoyo.

3.7.1 Justificación.

Dadas las condiciones actuales de vida derivadas de la pandemia y como resultado del confinamiento, el distanciamiento social y la necesidad de mantener sanas nuestras relaciones interpersonales a pesar del contexto, surgió en mí un proceso de reflexión en torno a los afectos. Este proceso reflexivo constante articulado con mi proceso como investigador en la MEG devinieron en el cuestionamiento de mis estructuras y modelos de masculinidad.

Al viajar al pasado recordé la entrañable, estrecha y profunda relación que existió entre mi padre y mi abuelo. A diferencia de los modelos de masculinidad predominantes en nuestra sociedad, estos estaban relacionados con la ternura. Dos hombres que, al conocerse, lograron encontrar la manera de satisfacer sus necesidades afectivas en una relación de amor filial, fraterno y paternal. Poseedores de una complicidad sin igual, mi padre y mi abuelo me otorgaron un modelo de masculinidad fincado en la vulnerabilidad como fortaleza, en la expresión de los afectos y en la validación de la existencia del amor entre dos hombres.

Desde mi experiencia como docente de adolescentes y, recientemente como investigador, puedo sostener que la ausencia de contacto con modelos de masculinidad lejanos al hegemónico (como los mencionados) y la falta de validación social de procesos que lleven a cuestionar los modelos predominantes promueven y perpetúan el establecimiento y la replicación de estructuras relacionales basadas en jerarquías y, por tanto, en sistemas de poder. Los y las investigadores más reconocidos en el campo de las masculinidades coinciden en la necesidad de derrocar dichos modelos y propiciar la construcción de otros que no rechacen la ternura como parte esencial del ser humano.

Este proyecto pretendió mostrar, a través del teatro y partiendo de un proceso reflexivo íntimo y personal, una alternativa a los modelos masculinos con los que convivimos y que se reproducen constantemente en productos artísticos y culturales, con la intención de posibilitar espacios de cuestionamiento y reflexión que devengan en la construcción de masculinidades libres de hegemonía, de pactos de poder y de relaciones basadas en la violencia.

3.7.2 Dinámica de la intervención.

Esta intervención se llevó a cabo de manera virtual a través de la plataforma *zoom*. A través de una convocatoria abierta en redes sociales, se ofrecieron tres sesiones virtuales en las que se proyectaba el video resultante del proceso de *El ciclo de los vientos o de mis austrocéfiro personales*. Posteriormente guí un ejercicio de introspección en el que invitaba a las personas participantes a cerrar los ojos y contactar con las sensaciones corporales que habían surgido del contacto con la pieza (el video). Después les pedía atender a lo que sucedía en su mente; les mencionaba que probablemente se habrían detonado recuerdos de momentos, lugares, personas, olores, sabores. Les pedía permitir que estos habitaran por un momento su cuerpo. Posteriormente les solicitaba buscar una pluma y un papel para expresar a manera de palabras y/o dibujos lo que les sucedió.

La última parte de la sesión sucedía cuando las y los asistentes atendían al llamado de encender las cámaras de los dispositivos desde los que estaban conectadas y conectados a la sesión para dialogar, compartir experiencias. Los resultados fueron muy enriquecedores y se discutirán en los apartados siguientes de este documento. Cabe mencionar que estas sesiones se grabaron en video.

3.8 De los Resultados

Los datos obtenidos en el taller de intervención se agruparán, para su muestra y

discusión, en dos ejes: plano inconsciente y plano consciente. El primero corresponde a las frases u oraciones surgidas de los juegos de impro que se desarrollaron dentro de algunas de las sesiones del taller, las cuales explicaré más adelante. El segundo se refiere a las reflexiones posteriores a algunos ejercicios de introspección que recuperaban actividades como la lectura de escenas de *Romeo y Julieta* (Shakespeare, 2001) o los juegos de impro recién mencionados. Asimismo, se utilizaron los datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de manera previa y posterior al desarrollo del taller de intervención. Estos datos servirán para situar a la población y como punto de comparación para poder medir resultados en contraste con los objetivos de intervención. Por último, se tomarán como datos los productos resultantes del taller de intervención que constan de: creación de un *hashtag*¹³, un díptico de autorretrato y un collage. Finalmente, se hablará de la propuesta alternativa de intervención mencionada en este capítulo y que fue un resultado extra a las metas planteadas.

3.8.1 De los datos surgidos durante la intervención.

En este apartado se presentarán y discutirán los datos surgidos durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

3.8.1.1 Plano inconsciente: la impro como detonante.

Anteriormente, he expuesto la valía y pertinencia del uso de la impro¹⁴ como un

¹³ Según el blog www.rdstation.com, un *Hashtag* es un término asociado a asuntos o discusiones que desean ser indexadas en redes sociales, insertando el símbolo de numeral (#) antes de la palabra, frase o expresión. Cuando la combinación es publicada, se transforma en un hipervínculo que lleva a una página con otras publicaciones relacionadas al mismo tema.

¹⁴ Entiendo los juegos de improvisación o la impro como una técnica que propicia el desarrollo de las habilidades ficcionales de quienes la practican al determinar ciertas variables como el espacio, la relación o los personajes pero dejando en incógnita algunas otras como: el conflicto o el contexto en el que se desarrolla la escena. De esta manera, las personas practicantes deben resolver in situ las incógnitas y buscar la manera de comunicarlas a las demás personas participantes de manera no literal en tanto que se desarrolla la escena. Este proceso requiere de una escucha constante y ampliada, lo que permite ejercitar la presencia y, de esta manera, alejar a la mente de los sesgos sociales que frecuentemente operan en un

elemento detonante de aquellas nociones y conceptos que subyacen a la mente inconsciente referentes a los mandatos de género. Dentro del diseño de la secuencia didáctica que sirvió como intervención central de esta investigación utilicé el juego de impro “¿Qué haces?” que explicaré a continuación.

Durante este ejercicio, una de las personas participantes propone una acción sencilla que involucre el cuerpo, por ejemplo, barrer. Después de reproducir con su cuerpo la acción, otra persona participante le pregunta: ¿Qué haces?. La persona que estaba realizando la acción le responde con otra que no corresponda a la que está ejecutando, por ejemplo: estoy saltando la cuerda. Ahora es turno de la persona que preguntó a quién le corresponde, en este ejemplo, saltar la cuerda. Una vez que esta persona reproduzca la acción con su cuerpo, otra persona participante le pregunta: ¿Qué haces?; la respuesta no debe corresponder con la acción que se esté ejecutando. Sucesivamente y de manera espontánea, las y los jugadores van tomando el turno para hacer la pregunta y posteriormente ejecutar la acción propuesta por su compañera o compañero.

Para efectos de la secuencia didáctica, adapté este juego. Primero dejaba correr las reglas tal cual las he explicado, posteriormente permutaba la pregunta ¿Qué haces? por una afirmación. Las afirmaciones seleccionadas fueron: una niña nunca, una niña siempre, un chavo¹⁵ debe, un chavo no debería y no es de hombres. La intención era propiciar la verbalización de aquellas nociones asociadas a las afirmaciones mencionadas con el objetivo de volver observables los mecanismos que estaban operando de manera inconsciente entre las y el adolescente que conformaron el grupo de intervención. A continuación discutiré algunos datos resultantes de este proceso los

contexto no ficcional, permitiendo con ello la aparición de referentes inconscientes sobre el o los temas abordados en el ejercicio.

¹⁵ Forma coloquial de llamar a un hombre joven en México.

cuales he agrupado en: mandatos de feminidad, mandatos de masculinidad y otras posibilidades.

3.8.1.1.1 Mandatos de feminidad.

Esta primera categoría de resultados integra algunos conceptos, palabras o acciones que se mencionaron ante las afirmaciones: *una niña nunca* y *una niña siempre*, dentro del juego de impro expuesto con anterioridad. La primera fue construida con el objetivo de indagar qué limitaciones sociales reconoce este grupo que existen sobre las mujeres; la segunda, buscaba indagar en los mandatos de feminidad que reconoce el grupo.

Una vez analizadas las menciones que se hicieron durante los ejercicios, organicé los datos en las siguientes características:

Tabla 1

Categorización de resultados asociados a mandatos de feminidad

AFIRMACIÓN	CATEGORÍA	NÚMERO DE MENCIONES
Una niña nunca	Limitación social hacia las mujeres para tener prácticas corporales asociadas con destrezas y/o libertades físicas (<i>Conduce, tiene suficiente fuerza, juega fútbol o videojuegos</i>)	8
	Exclusividad de los varones al acceso a espacios de desarrollo intelectual y/o de autonomía (<i>Escribe, lee, tiene nuevas ideas</i>)	7
	Imposibilidad de las mujeres a vivir satisfechas en el plano personal/ emocional (<i>Es feliz, está satisfecha</i>)	3
	Peso de la imagen física en las mujeres (<i>Está lo suficientemente arreglada</i>)	1
Una niña siempre	Mandato de obediencia (<i>Obedece, obedece al hombre, se esfuerza</i>)	6
	Obligatoriedad de feminizar la imagen corporal (<i>Tiene que ser femenina, tiene que pintarse los labios, se maquilla</i>)	5
	Sensibilidad como rasgo intrínseco a las mujeres (<i>Llora, siente</i>)	3
	Mandatos de socialización (<i>Juega con muñecas, se casa</i>)	2

Fuente: Autoría propia (Querétaro, Qro., 2021).

Las afirmaciones mencionadas formaron parte de los juegos de impro descritos. Cada juego se desarrolló en aproximadamente 10 min. Lo anterior me lleva a pensar que estos mandatos están a flor de piel en las y el adolescente del estudio. Quiero decir, no hizo falta una reflexión profunda y/o sostenida para acceder a ellos. Por ejemplo, la frase *una niña siempre obedece*, se mencionó cuatro veces, una de ellas especificaba que obedece al hombre; en tanto que el mandato de feminización del aspecto físico fue reforzado reiteradamente. En contraste, el grupo mencionó ocho prácticas corporales relacionadas con el desempeño físico que son exclusivas para varones y siete espacios de desarrollo intelectual que se piensan exclusivos para ellos.

Siguiendo las ideas de Kaufman (1989), Lomas (2013) y Ceballos Fernández (2012), podemos observar que el sentido de obediencia- sometimiento, imposibilidad de acceso a espacios y prácticas de desarrollo físico e intelectual y la obligatoriedad de feminización y excesivo cuidado del aspecto físico forman parte de las ideas en torno a la socialización de las personas reconocidas como mujeres de este grupo. Asimismo, existe en el grupo la noción de que el campo de los afectos, lo que alude a la sensibilidad, es una esfera intrínsecamente relacionada a la mujer, sin embargo, al mismo tiempo se piensa que las mujeres son incapaces de vivir satisfechas en el plano personal/ emocional.

3.8.1.1.2 Mandatos de masculinidad.

Esta categoría de resultados integra algunos conceptos, palabras o acciones que se mencionaron ante las afirmaciones: *un chavo debe*, *un chavo no debería* y *no es de hombres*, dentro del juego de impro expuesto con anterioridad. La primera afirmación fue construida con el objetivo de indagar qué mandatos de masculinidad reconoce este

grupo; la segunda, buscaba indagar en aquellas prácticas que el grupo reconoce como indeseables para el mandato de masculinidad; por último, la tercera afirmación tenía como objetivo conocer las limitaciones que el grupo reconoce en la performatividad de la masculinidad.

Una vez analizadas las menciones que se hicieron durante los ejercicios, organicé los datos en las siguientes características:

Tabla 2

Categorización de resultados asociados a mandatos de masculinidad

AFIRMACIÓN	CATEGORÍA	NÚMERO DE MENCIONES
Un chavo debe	Exigencia de rasgos físicos y comportamentales asociados con la masculinidad (<i>Ser fuerte, mostrar valentía, verse musculoso y deportista</i>)	13
	Prácticas relacionales asociadas al arquetipo del caballero (<i>Ser cortés, proteger a la mujer, mostrarse fuerte ante la mujer</i>)	10
	Necesidad de detentar un estatus intelectual/ económico (<i>Ser bueno en matemáticas, ser inteligente, mantener el hogar</i>)	8
	Imposibilidad de expresar emociones (<i>Desentenderse de sus relaciones cuando se le antoja, mostrar sólo enojo o felicidad</i>)	4
	Exigencia de prácticas relacionales violentas (<i>Controlar, ser mujeriego</i>)	4
Un chavo no debería	Rechazo de prácticas asociadas al trabajo del hogar (<i>Tender la ropa, cocinar, cuidar a sus hijos</i>)	8
	Cuidado personal o el cuidado de la imagen corporal (<i>Pintarse las uñas, usar tacones</i>)	4
	Homofobia (<i>Andar con otro chavo</i>)	1
No es de hombres	Prácticas de cuidado y al trabajo en el hogar (<i>Cuidar hijos, lavar trastes, poner la mesa</i>)	7
	Expresión de emociones (<i>Ser sensibles, llorar, mostrarse</i>)	5
	Imposibilidad de tener expresiones de género asociadas a lo femenino (<i>Maquillarse, ser femenino</i>)	4

Fuente: Autoría propia (Querétaro, Qro., 2021).

Las afirmaciones mencionadas formaron parte de los juegos de impro descritos, a excepción de *un chavo debe*, misma que utilicé en dos ocasiones. Cada juego se desarrolló en aproximadamente 10 min. Sobre estos datos puedo concluir que los componentes del mandato de masculinidad asociados con la demostración de fuerza y superioridad física, la detentación de un estatus de superioridad intelectual y económica y la privación de la libertad de expresión de las emociones forman parte del imaginario del grupo de adolescentes con el que trabajé. Asimismo, encuentro reiteración en la idea de que alejarse del cuidado personal así como de prácticas de cuidado hacia otras personas y prácticas asociadas con el trabajo en el hogar son indeseables para los hombres. Lo anterior confirma las ideas expuestas a lo largo de esta investigación respecto a la exigencia de cuotas comportamentales que la sociedad impone a los varones y reafirma el mandato de masculinidad descrito por Connell (2003) y Segato (2018), así como la necesidad de demarcarse de cualquier práctica o rasgo corporal asociado a lo femenino para reafirmar y validar la masculinidad, estableciendo así una relación vertical en la que el hombre detenta la posición de poder, lo que Connell (2003), Bordieu (2000), Kaufman (1989) y Segato (2018) asociarían con relaciones de opresión o dominación.

Estos resultados reafirman la vigente operación del mandato de masculinidad como un dispositivo que determina y reproduce prácticas corporales, y que tiene como objetivo encarnar al sujeto *hombre* como resultado de discursos patriarcales. Me resulta evidente que desde edades tempranas estos mecanismo operan en el plano de la micropolítica (Preciado, 2019), quiero decir, en prácticas cotidianas y usualmente invisibilizadas como resultado de un proceso de naturalización del género, lo cual implica negar su carga sociocultural y asociarlo más a argumentos médico biologicistas

que históricamente han sostenido que existe una naturaleza humana (Preciado, 2002), misma que se asume diferenciada para hombres y para mujeres (Badinter, 1993).

Sin embargo, también los juegos de impro arrojaron resultados que no se ceñían a los mandatos de género mencionados y que, por el contrario, apuntan a la resignificación de códigos y prácticas asociados específicamente a alguno de los géneros. Los resultados expuestos en el siguiente apartado dan muestra de ello.

3.8.1.1.3 Otras posibilidades: la dicotomía en la mira.

Esta categoría de resultados la componen los conceptos, palabras y/o acciones mencionadas por las y el integrante del taller a partir de las 3 afirmaciones expuestas en el apartado anterior de este documento. Cabe mencionar que al elaborar las mencionadas afirmaciones no me propuse como objetivo que las respuestas pudieran funcionar a la inversa, esto es, que ofrecieran alternativas al modelo hegemónico de masculinidad más que reafirmarlo. Al establecer respuestas que contravienen y cuestionan dicho mandato, se dio pie al diálogo y se generaron discusiones bastante interesantes que expondré a lo largo del apartado correspondiente al eje del plano consciente de los resultados. Por ahora quiero comentar que la mayoría de las veces fueron las adolescentes quienes lanzaron estas respuestas en los juegos de impro.

Una vez analizadas las menciones que se hicieron durante los ejercicios, organicé los datos en las siguientes características:

Tabla 3

Categorización de resultados que rompen mandatos de masculinidad

AFIRMACIÓN	CATEGORÍA	NÚMERO DE MENCIONES
Un chavo debe	Prácticas de cuidado y al trabajo del hogar (<i>Aprender a cocinar, cuidar hijos</i>)	4
	Prácticas de cuidado de la imagen personal asociadas con lo femenino (<i>Depilarse, maquillarse</i>)	2
Un chavo no debería	Prácticas que reafirman el arquetipo del caballero (<i>Ser caballeroso, proteger a la mujer</i>)	4
	Expresión de emociones (<i>Llorar, amar</i>)	3
	Prácticas de violencia (<i>Ser violento, gritarle a las mujeres</i>)	3
No es de hombres	Obligatoriedad de ser soporte económico y demostrar la fuerza física (<i>Gritar, pagar la cuenta</i>)	2

Fuente: Autoría propia (Querétaro, Qro., 2021).

Las afirmaciones mencionadas formaron parte de los juegos de impro descritos, a excepción de *un chavo debe*, misma que utilicé en dos ocasiones. Cada juego, como he expuesto, se desarrolló en aproximadamente 10 min. Al respecto de estos resultados, observo cómo una de las estrategias de este grupo de adolescentes se relaciona con posibilitar prácticas y expresiones corporales asociadas con lo femenino como: cuidar a los hijos, trapear o cocinar, pintarse las uñas o maquillarse. Asimismo, llamó mi atención el reiterado rechazo a la exigencia de cumplir con el mandato de masculinidad en términos de ser el sostén económico de la familia, tener prácticas demostrativas de fuerza y reproducir prácticas asociadas al arquetipo del caballero, tales como: mantener a la mujer, pagar siempre la cuenta, proteger a la mujer o gritar. Esto me hace pensar que el mandato de masculinidad es más observable de lo que esperaba.

Como mencioné con anterioridad, la mayoría de estas menciones fueron hechas por las adolescentes, mismas que, durante las reflexiones en torno a los resultados de los juegos de impro, mencionaban encontrar ejemplo de todo ello en su cotidiano. Al

respecto ahondaré en los siguientes apartados.

A partir de estos resultados, puedo establecer que los mandatos de masculinidad y feminidad están arraigados entre las y los adolescentes. La diferenciación desde la que se les socializa es reconocible y está patente en su cotidiano. Los mandatos y roles de género se reproducen a través de representaciones con las que las personas convivimos a diario en espacios públicos como la escuela, los medios masivos de comunicación o la familia extendida, pero también en espacios privados como la familia nuclear. Sin embargo, el hecho de que este grupo de adolescentes se muestre en franco desacuerdo con la exigencia de reproducción de estos modelos -como resultado de prácticas específicas y diferenciadas entre hombre y mujeres-, me indica que desde edades muy tempranas se reconoce la experiencia de encarnar estos discursos de género que están sostenidos en una perspectiva binaria y dicotómica.

Preciado (2019) menciona en una entrevista para un medio catalán que la escuela es el lugar en el que se reproduce y se reafirma la norma social. Retomando a Torras (2020), estos pactos silenciosos son ratificados en sociedad. Siendo la escuela un gran laboratorio en el que se ensayan las relaciones sociales, resulta de suma importancia considerarlo como un espacio que, como dice Preciado, nos enseña a discriminar y a agredir. De esta manera es posible situar una postura al respecto e intervenir en la réplica de este sistema. Asimismo, considero la escuela, por las mismas características descritas, un espacio en el que la resistencia a la norma y a los dispositivos que sostienen los mandatos de género es posible. Iré exponiendo algunas ideas sobre este punto a lo largo de los siguientes apartados.

3.8.1.2 Plano consciente: observar los hallazgos del inconsciente.

A lo largo de este apartado expondré resultados obtenidos en los espacios de reflexión

consciente sobre algunas de las actividades que se llevaron a cabo durante el taller de intervención. Estos espacios pertenecen a cinco momentos distintos, cuatro de ellos pertenecían a la planeación de la secuencia didáctica, y el quinto se suscitó espontáneamente en una de las sesiones.

La exposición de estos resultados está entrelazada con observaciones realizadas durante el desarrollo de la secuencia didáctica y registradas en la bitácora (diario de campo), así como con reflexiones efectuadas posteriormente. Cada uno de los apartados describirá el contexto y/o actividad del cual se obtienen estos resultados. Con el fin de evidenciar que las reflexiones compartidas por las y el adolescente eran construidas *in situ*, he decidido mantener las interjecciones y errores de expresión verbal considerando que la fidelidad con la que realicé la transcripción pueda dar cuenta de la manera en la que fueron construyendo sus argumentos.

3.8.1.2.1 Sobre la lectura de Romeo y Julieta: la familia y los mandatos.

En este apartado citaré observaciones realizadas por las y el adolescente que conformaron la población del taller. Las mismas fueron vertidas durante las sesiones tres y cinco de la secuencia didáctica.

Durante la sesión 1 se trabajó, por primera vez, con el instrumento de evaluación que, como se ha comentado, consistía en la lectura de algunas escenas seleccionadas de la obra de teatro *Romeo y Julieta* y la posterior aplicación de un cuestionario cuyos resultados comentaré más adelante. Dentro de la sesión 3 dirigí un ejercicio de introspección que partía de una relajación guiada que se valía de la respiración profunda como vehículo para evocar las sensaciones corporales que se detonaron en este grupo de adolescentes durante la lectura de las escenas mencionadas. Después lancé la pregunta: ¿Qué es lo que más recuerdas o llama tu atención? Posteriormente, y después de

permitirles un momento para habitar el recuerdo, les solicité abrir los ojos y escribir ese recuerdo en una hoja; luego les pedí ampliar el recuerdo describiéndolo y/o relacionándolo con algo que hubieran vivido. Al respecto de este ejercicio una de las adolescentes, a quien nombraré Mariana de aquí en adelante, compartió al grupo lo siguiente:

Me sentí muy relajada durante las respiraciones y cuando empecé a pensar en *Romeo y Julieta*, noté que mi cuerpo se puso muy tenso. Pensé en el ejercicio que habíamos hecho antes, el de *una niña nunca*, y lo relacioné con todas esas expectativas que hay tanto en *Romeo y Julieta* como en nuestra sociedad de hoy en día. Me empecé a sentir un poco ansiosa y noté que lo único que podía controlar era mi respiración. Ehm... recordé cómo en *Romeo y Julieta* se imponen reglas sociales hacia ambos géneros y lo sentí muy cercano a lo que vivimos hoy en día. Aunque tal vez muchas veces las cosas que se dicen o se esperan no son directas, es evidente que ahí están. Comentarios como: eso no es de niñas o de niños o una niña o un niño nunca tal cosa, son afirmaciones que se basan en suposiciones que nos prohíben de la realidad. Y, aunque los tiempos han cambiado, hay cosas que hoy en día siguen estando y eso me pone muy incómoda. (Mariana, octubre, 2020)

Llama mi atención la latencia en el cuerpo de una sensación generada tres días antes de este ejercicio durante la sesión de diagnóstico, misma en la que pudieron reflexionar sobre la lectura a través del cuestionario de evaluación. La decisión de abordar la reflexión desde las sensaciones corporales y no desde la mente consciente atiende a las prácticas de la ternura radical (Restrepo, 2010 y d'Emilia y B. Chávez, 2015) que establecen que es necesario validar el campo de los afectos así como las

reflexiones, conclusiones y construcción de saberes y conocimiento que de ellas devienen. Desde mi experiencia en el teatro como actor, director y docente, puedo sostener que los procesos del cuerpo son complejos, intrincados y quizás más susceptibles de ser explicados desde una perspectiva rizomática que los procesos de la mente. El cuerpo no miente y siempre expresa, aún cuando esa expresión es limitada o censurada, por tal motivo me resultaba imprescindible establecer desde el cuerpo la vía de acceso a la reflexión consciente ya que este vínculo facilita la observación de las prácticas corporales y posibilita su cuestionamiento. Por otro lado, es sabido que los aprendizajes significativos se construyen a partir de la experiencia, si no cruza el cuerpo, no hay aprendizaje.

Durante la sesión 5 de la secuencia didáctica volvimos a retomar la lectura de las escenas. En esta ocasión no hubo un ejercicio de introspección que sirviera como preámbulo, simplemente les pedí que retomaran lo que anotaron después del ejercicio referido de la sesión 3. Para efectos de la exposición de resultados llamaré a la otra adolescente Carla y al adolescente Pablo. Mariana dijo:

Me siento ansiosa con la idea de los mandatos de *Romeo y Julieta* porque siento que escucho cosas así todo el tiempo en mi casa, bueno no con mi familia, o sea, con mi papá y mi mamá, más bien con algunas tías, o en la escuela, escucho cosas como: eso no es de niñas o un niño hace tal cosa. (Mariana, octubre, 2020).

La respuesta de Carla fue:

O sea, bueno, me recordó a la libertad de la mujer, o sea, bueno, cuando empecé a hacer la respiración fue como, o sea que la mujer no podía tener libertad. Entonces me basé en libertad de la mujer o libertad en general y

bueno, ya, empecé a poner cosas como: la mujer tiene libertad de decidir, la mujer tiene libertad de amar su cuerpo, la mujer tiene libertad de empoderarse de su propio cuerpo; ehm... la mujer, ehm... puede ser mujer sin que la juzguen. La mujer y el hombre pueden amarse a sí mismos, o sea, antes de a otros. Ehm... tienen la, bueno, o la sociedad, más bien... Es que, es que estuvo raro cómo lo puse porque, ehm, o sea es libertad en sí de todos, no sólo de la mujer. O sea, que también la sociedad respete, eh, que tenemos libertad de hacer las cosas. O sea, fue eso, más, más bien y, pues tiene, tenemos la libertad de respetar nuestras decisiones y las de otros, o sea, bueno, hacer nuestras decisiones. Ehm... y bueno, tenemos la libertad también, el hombre y la mujer, de romper con los estereotipos que se tienen, del hombre y la mujer, como: tener hijos, cocinar, estar en casa, en el caso de la mujer, vivir para el hombre y, bueno ser, ehm... ¿ser femenina?, ¿eso? Y pues ya, eso fue todo. (Carla, octubre, 2020)

La respuesta de Pablo fue:

Yo hice el dibujo porque me acuerdo que en una escena de *Romeo y Julieta*, uno de sus amigos de Romeo (sic), blandió la espada para demostrar su fuerza. Y por eso hice el dibujo de la espada. (Pablo, octubre, 2020)

Al respecto puedo comentar que me sorprendió el contraste tan claro entre las percepciones y recuerdos que, de la lectura, tuvo este grupo de adolescentes. Mientras las chavas refieren sentir el peso de los mandatos que provienen de la familia de Julieta y que le exigen, entre otras cosas casarse y cómo detectan estos mismos en su entorno cotidiano, para él fue de suma importancia la relación existente entre blandir la espada como un símbolo de poder y bienestar. Me parece relevante recordar que Pablo, tenía 12

años durante el desarrollo del taller y que sus compañeras tenían 17. Lo apunto porque creo que es importante considerar que 5 años de diferencia durante la adolescencia pueden significar una brecha grande. En todo caso, lo anterior me hace reafirmar la existencia de los mandatos de género expuestos en este documento que buscan encarnar cuerpos desde una relación vertical en la que lo masculino ejerce poder sobre lo femenino. Asimismo, detecto la noción de una necesidad de demostrar fuerza física como vía para detentar una posición de poder deseada para los varones. Estas reflexiones me llevan a establecer el siguiente apartado.

3.8.1.2.2 *Los mandatos de género en la vida cotidiana.*

Durante la sesión cuatro de la secuencia didáctica se desarrolló el juego de impro descrito en apartados anteriores con la afirmación: *una niña siempre*; esta fue la segunda vez que cambié la pregunta *¿Qué haces?* por una de las afirmaciones mencionadas con anterioridad. Una vez terminado el taller de intervención hice una revisión detallada de las notas registradas en el diario de campo. Pude notar que al ser esta una afirmación en positivo, fue más complicado para el grupo establecer respuestas, no así ante la afirmación: *una niña nunca*, que se jugó en la sesión tres. En contraste, observo que en las afirmaciones: *un chavo debe*, *un chavo no debería* y *no es de hombres*, el grupo mantenía un flujo constante de palabras u oraciones cortas durante el desarrollo del juego. Lo anterior me hace pensar que los mandatos de género presentes en el imaginario de este grupo de adolescentes tienden a replicar la idea de que las mujeres tienen un rol pasivo y asociado a la negación de prácticas, al recato, a la privación; en tanto que, en el caso de los varones, el grupo asocia dicha performatividad con prácticas permitidas y prohibidas. Estas últimas, como se ha explicado, se asocian con lo femenino.

Posteriormente, en la misma sesión, se recuperaron elementos de la discusión que se tuvo respecto a la lectura de fragmentos de *Romeo y Julieta*. A esta sesión no asistió Mariana, así que, durante la actividad que describiré, el diálogo se estableció entre Carla y Pablo. La actividad consistía en comenzar a escribir una historia de ficción en la que se retomaran elementos de las reflexiones que resultaron del ejercicio descrito en el apartado anterior. Después de dar la instrucción, Carla tomó el liderazgo y comenzó a instar a Pablo para que hiciera propuestas de personajes para la historia. La actitud de Pablo era más bien pasiva, su expresión corporal me hacía notar que le daba pena: hablaba poco, en monosílabos y de pronto se le soltaban pequeñas risas; asimismo repetía constantemente: no sé. Carla intentó en varias ocasiones estimular sus propuestas pero, al no lograrlo, elaboró ella misma tres y le pidió a Pablo que eligiera entre: una relación de amistad, un lazo de familia y un grupo de superhéroes. Pablo eligió la tercera opción. Posteriormente, Pablo eligió que los personajes fueran dos hombres y dos mujeres y le pidió a Carla nombrar a los personajes femeninos en tanto que él nombraría a los masculinos. Otro acuerdo al que llegaron es que estos superhéroes y estas superheroínas iban a luchar por una ciudad o un país más equitativo. Este componente de la historia fue propuesto por Carla. El último acuerdo fue situar la historia en la Ciudad de México (en lo sucesivo la denominaré CDMX), lugar en el que reside Pablo.

A lo largo del ejercicio, Pablo establecía diferencias muy marcadas entre los personajes femeninos y los masculinos; buscaba constantemente definir su carácter dotándolos de rasgos como fuerza física, velocidad o la capacidad de volar. En repetidas ocasiones, Carla le preguntaba a Pablo por los personajes femeninos y él le contestaba que no sabía, que ella decidiera. Al final de la sesión, Pablo le propuso poner él

nombres a los personajes masculinos y que ella hiciera lo propio con los femeninos. Carla accedió.

Durante la siguiente sesión, la quinta, Mariana sí estuvo presente. Por tanto, les pedí a Carla y a Pablo que le explicaran lo que habían desarrollado como historia en la sesión anterior; asimismo les pedí reducir a tres personajes para poder actuar la escena después sin mayor problema y que integraran las cosas que Mariana nos compartió respecto al ejercicio de retomar las preguntas sobre *Romeo y Julieta* que se desarrolló en la sesión tres. Mariana sugirió que el primer avance fuera en torno a definir el contexto en el que se desarrollaría la historia. Mientras Mariana y Carla discutían, Pablo se quedaba callado, escuchándolas. Mariana y Carla comenzaron a hablar de situar la primera escena de la historia en el zócalo de CDMX porque consideraban que ahí pasaban muchas cosas. Después Carla comenzó a hablar de situar la escena en la plaza de las tres culturas de Tlatelolco porque le parecía buena idea situarse en un lugar en el que ocurrieron hechos como la matanza de 1968 y que la historia comenzara con los personajes platicando sobre esos acontecimientos. Después propuso que se hablara de otro asunto, como la performance de *el violador eres tú*¹⁶ que un nutrido grupo de mujeres replicó en 2019 en CDMX. Mariana se mostraba de acuerdo con la propuesta.

Al notar que Pablo estaba involucrándose poco, le pregunté si sabía acerca de la performance y si conocía al colectivo chileno *Las tesis*, que la crearon. Pablo contestó que no y le pregunté a Carla y a Mariana si querían contarle. Lo que sucedió fue una grata sorpresa para mí: Mariana y Carla comenzaron a contarle con sus palabras sobre las protestas que se dieron y que se están dando en toda América Latina. Este hecho da

¹⁶ En diciembre del 2019, la colectiva feminista chilena Las Tesis, ejecutó una acción performática que consistía en cantar a coro la canción *el violador eres tú* junto con una coreografía. La canción habla de la violencia sistémica que recae sobre los cuerpos de las mujeres. Posteriormente el video fue subido a redes sociales y la acción se replicó por todo el mundo durante 2019 y 2020.

pie al siguiente apartado.

3.8.1.2.3 *La dinámica del taller, una mirada externa.*

Como he especificado cuando me he referido al posicionamiento ético de la intervención, uno de los ejes transversales de la misma era tener muy consciente el establecimiento de un espacio amable, seguro y horizontal que evitara la reproducción de la simulación y propiciara la expresión libre y honesta de las y los participantes. Asimismo, me propuse trabajar, a toda costa, en alejarme de una postura adultocentrista durante mi práctica como tallerista. El hecho que describiré a continuación me conmovió profundamente y me llevó a tener una reflexión de la cual también compartiré elementos.

La explicación de Carla comenzó describiendo a *Las tesis* como un grupo feminista chileno. Después le planteó el complicado contexto político que se vivía en Chile, producto de la corrupción con la que su gobierno se dirigía y la serie de protestas sociales que estallaron visibilizando la situación y exigiendo al gobierno soluciones. Mencionó también a los “pacos” (nombre vulgar para referirse a los policías chilenos) y sus prácticas de abuso de poder, y aprovechó para asegurar que todo mundo abusa del poder. Le explicó a Pablo que, entre otras prácticas, tenían la de violar mujeres y que, en respuesta, *Las tesis* crearon la canción: *El violador eres tú*. Posteriormente le recitó la canción. En ese momento comenzó a revolverse y le pidió ayuda a Mariana. A continuación presento una transcripción de parte de la discusión en aras de no perder detalle de la claridad con la que Carla y Mariana se expresaron:

MARIANA: Sí, es, osea, es una canción de protesta como tratando de... de causar un impacto en la gente y que la gente se de cuenta de, con la letra y con lo fuerte que es la canción, pues de lo que está pasando.

CARLA: Ajá, o sea, en sí la canción critica al patriarcado, o sea...

FABIÁN: ¿Sabes, sabes qué es el patriarcado, Pablo?

PABLO: Hmm... (silencio)... No, la verdad, no.

FABIÁN: Ok. ¿Qué tal que le cuentan, chavas con sus pala...?/

MARIANA: Ay, es bien difícil de expli... Bueno, yo no sabría cómo ponerlo en palabras.

FABIÁN: Pero a ver, ¿Qué tal que le intentan y yo les voy echando la mano?

CARLA Y MARIANA: Ujum.

MARIANA: Ok, ehm. Bueno, el patriarcado, yo diría que es un sistema, en el que vivimos todos en esta sociedad, en el que el hombre es el que tiene el poder, se podría decir, y... y es el que... decide, el que pone las reglas, y en el... o sea para el género para el que se basan todas las cosas que... que existen. Pero, no sé, o sea, eso es lo que entiendo yo (sonríe).

CARLA: O sea, sí, y también tiene, o sea, bueno implica otros factores, también políticos. De hecho... es una manera de... decir... ay, es que ahí ya me meto al capitalismo, o sea, cómo funciona el capitalismo también, no? Que es...

FABIÁN: Es que van muy relacionados.

CARLA: Ajá, exacto. Ehm, cómo el... siempre tiene que haber un alguien que explota y otro que trabaja para que el que explota que es el... la burguesía y el pro... proletariado. Nosotros somos el proletariado. La burguesía es, este... ay, se me cayó la pluma... La burguesía, es, ehm... no sé... una... una... los que tiene el dinero pues, para que...

FABIÁN: Los empresarios.

CARLA Y MARIANA: Ajá.

CARLA: Los empresarios, los de las fábricas.

FABIÁN: Los dueños.

CARLA: Los dueños, ¿Ajá? Y bueno, y relación... o sea, si tú rela...ay, es que, la sociedad tiene que funcionar de cierta... o sea, de igual forma que el capitalismo, entonces, por eso existe el patriarcado. Ay, es que es muy complicado.

FABIÁN: Sí, a ver. Va muy bien, Pablo. Mira, fíjate, Pablo, más o menos la idea es esta: tú sabes que hay clases sociales, ¿no?

PABLO: (Asiente con la cabeza)

FABIÁN: Lo observas en tu cotidiano. Entonces lo que te dice Carla del proletariado y la burguesía tiene que ver con la, la burguesía, la burguesía es, la, son las clases sociales que tiene poder económico porque son las dueñas de empresas, de fábricas, de, etc. Y el proletariado seríamos todos los que somos empleados de esas fábricas y empresas, ¿no?. Este sistema, si te das cuenta, es como pirámide, ¿No? (hace gesto de pirámide con sus brazos). O sea hay gente abajo y hay gente arriba (gesticulando con los brazos), ¿No? Y esta relación, entre estas personas (moviendo la mano de arriba) y estas personas (moviendo la mano de abajo), es una relación de opresión. O sea, estas de arriba, oprimen a las de abajo. Ehm... les quitan algunos derechos, o les pagan menos de lo que les deberían pagar, o no les dan condiciones padres de trabajo, o condiciones de salud o un montón de cosas. Eso es como lo económico. Eso sería el capitalismo. Pero sucede que ese mismo (hace con los brazos el gesto de la pirámide)... esa misma manera de relacionarse entre

personas, pasa también en el ámbito social y se llama patriarcado porque, como decía Mariana, acá lo que está arriba no es la burguesía sino el hombre y lo que está abajo en lugar de proletariado y... pues sí, clase trabajadora, digamos, sería la mujer. Pero, aquí es donde empezamos a pensar que esta posición de *hombre*, también la pueden tener mujeres y esta posición de *mujeres* también la podemos tener los hombres, ¿Si me explico? O sea, podemos entonces decir que más que hombre y mujer sería masculino y femenino. (...) Y entonces es lo que estaban diciendo Carla y Marina, hablar como de esta relación de opresión que existe entre todo lo masculino sobre todo lo femenino.

PABLO: Gracias, vale. (Mariana, Carla, Pablo y Fabián, octubre, 2020)

Si bien mi intervención ayudó a aclarar algunas ideas, el discurso de Carla y Mariana me resulta bastante bien articulado y, sobre todo, pude notar las emociones que expresaban mientras explicaban el tema. Asentimientos constantes, sonrisas, complicidad entre ellas. Por momentos sentía que se comunicaban con la mirada a identificación con la otra porque estas cosas las viven, como expresaron en otras sesiones, en carne propia y a diario.

Al respecto, me viene a la mente las ideas de Restrepo (2010) en torno a la necesidad de validar lo que sucede en el campo de lo privado (los afectos) no sólo en ese mismo campo sino hacerlo también en el público, reconociendo que es en el primero en el que se gestan y desarrollan los discursos que sostiene y validan las prácticas interpersonales en ambos campos. En ese sentido, considero muy valioso que Pablo haya tenido la oportunidad de acercarse a términos como patriarcado a través de la experiencia de vida de dos chicas desconocidas y unos años más grandes. Considero

que sin una explicación que cruce el cuerpo y que involucre la experiencia del mismo, es más fácil que la información se quede en eso y se replique como un discurso aprendido. Desde mi experiencia en el trabajo con adolescentes, escucharlo de voz de personas pares (en este caso por pertenencia al mismo grupo etario), tiene una potencia mayor capaz de propiciar reflexiones más profundas en torno a las prácticas cotidianas y, quizás, desde ese lugar, también se pueda hacer frente a la simulación, a esas expresiones discursivas y prácticas corporales que suelen ser más cercanas a lo políticamente correcto y lejanas a la honestidad. Creo que propiciar estos ejercicios de diálogo, posibilita, no sólo espacios de resistencia, sino cambios considerables en las personas que los sostengan. Validar las emociones, los afectos, las experiencias, para construir una identidad política que sea capaz de incidir en las prácticas y desestabilizar al sistema heteropatriarcal.

3.8.1.2.4 El adultocentrismo: la falsa idea de una superioridad intelectual.

El siguiente apartado expone algunas de las reflexiones realizadas por las y el adolescente del taller en torno a los mandatos de masculinidad. Para exponerlo, recuperaré notas y citas textuales del diario de campo de la sexta sesión de la secuencia didáctica.

Para el ejercicio referido, les pedí recordar los juegos de impro que habíamos estado jugando, específicamente les pedí recordar los de las sesiones 5 y 6: *un chavo debe* y *un chavo no debería*. Posteriormente les pedí que nos contaran si alguna o algunas de las menciones les habían llamado la atención o si las recordaban y cuál era la razón. La primera en intervenir fue Mariana, que dijo:

Pues, yo creo que todos. Bueno, a mí me llamaron la atención prácticamente todos. Bueno, menos los que no tenían mucho sentido porque los decíamos

(risa de Carla) porque no teníamos nada más qué decir (risa de Mariana), pero, pero en general todos los de *un chavo no debería* y decíamos, o las cosas... bueno, yo decía o las cosas que creo que no debería en serio o que la sociedad dice que no debería, no sé. (Mariana, octubre, 2020)

Posteriormente Carla tomó la palabra y expresó:

CARLA: Ehm... Pues sí, osea, en sí no me resaltó ninguna... así, ninguna idea pues, de las que dijimos... ehm, o sea, bueno, a ver. Ahorita me estoy poniendo a pensar. Bueno, tratando de recordar. Pero, o sea, creo que las que más me impactaron fue cuando ya empezamos a decir o sea, realmente lo que la so... o sea, lo que la sociedad nos impone, ¿no?. Hacer como roles de género, o sea de un hombre no debe cocinar o, ehm, un hombre... ehm... no sé, ehm...

MARIANA: (interrumpiendo) no debe llorar.

CARLA: No debe... sí, no debe llorar o no debe... pon... usar maquillaje, no sé, cosas así. Ehm... o la mujer debe usar maquillaje, o la mujer debe respetar, como todas esas cosas que empezaron a salir a flote que pues están en nuestro inconsciente, ¿no?. También. Siento. Por algo salen (sonríe).

(Carla y Mariana, octubre, 2020)

Por último, Pablo refirió:

PABLO: Pues a mí no me resaltó ninguno... de los que... dijimos, ninguno.

(Pablo, octubre, 2020).

Posteriormente procedí a leer algunas de las menciones de las que había tomado nota en el diario de campo. Les pedí escuchar el listado y pensar qué les decía eso, si les sonaba o no cercano o familiar, si estaban o no de acuerdo, si creían que se vale o no y

que registraran mentalmente lo que surgiera de escuchar el listado para compartirlo posteriormente. A continuación transcribiré las listas que le enuncié al grupo y posteriormente comentaré lo que les sucedió en términos de su expresión corporal:

FABIÁN: *Un chavo debe* ser cortés, ser fuerte, tener buen cuerpo, ser caballeroso, ser inteligente, no llorar, asearse, trabajar duro, jugar, ser respetuoso, hacer deporte, ser amable, respetar, hacer las tareas pesadas del hogar, trapear, aprender a cocinar, parar cuando le dicen no, cuidar a sus hijos, ser libre, ayudar, controlar, ser indiferente, mostrar valentía, tener voz grave, mantener el hogar, trabajar más que el resto, ser lo que quiera, no expresar sentimientos, proteger, cuidar, oler rico, mostrarse fuerte ante la mujer, verse musculoso y deportista, tener relaciones, desatender sus relaciones cuando se le antoje, decir que no, decidir por alguien más, ser mujeriego, pagar la cuenta, mostrar sólo enojo y felicidad y tener el control. (Fabián, octubre, 2020).

Después de revisar el video de la sesión, me resultó muy claro cómo la enunciación de este listado detonaba en Carla y Mariana risas y sonrisas de complicidad, gestos de desaprobación, incomodidad corporal que se traducían en movimientos excesivos que mostraban nerviosismo, por ejemplo giraban los ojos o se tocaban el cabello. Su expresión corporal mostraba una evidente incomodidad. Mientras tanto, Pablo no expresó nada, no se movía ni gesticulaba. Este contraste tan marcado me hizo recordar frases que pertenecen al listado arriba transcrito, como: *controlar, ser indiferente, no expresar sentimientos, mostrarse fuerte ante la mujer, mostrar sólo enojo y felicidad o tener el control*. Dada la ausencia de reacción en Pablo, puedo inferir que para él no fue observable la existencia de estos mandatos en su cotidiano a pesar de

que les pedí escuchar y registrar cualquier reacción.y, del mismo modo, me resulta evidente que para Carla y para Mariana, este listado representaba lo que, como reportaron anteriormente, viven a diario. Considero importante apuntar la pertinencia de tomar estas hipótesis como parte de futuros estudios alrededor de estos temas.

Posteriormente, leí al grupo el listado de palabras que recuperé de cuando el juego de impro se desarrolló en torno a la afirmación *un chavo no debería*:

FABIÁN: Ahora les voy a leer la lista que dice *un chavo no debería*. Dice: pintarse las uñas, regar las plantas, usar falda, llorar, tomar, ser violento, jugar fútbol, andar con otro chavo, amar, bailar, usar tacones, colgar la ropa, gritarle a las mujeres, cocinar, ser caballeroso, tender la cama, vivir sin una mujer, barrer, tener plantas, tejer, cuidar a sus hijos, poner la mesa, recoger a sus hijos, mostrar sus sentimientos, mantener a la mujer, pegar, siempre pagar la cuenta, ser soltero, proteger a la mujer. Entonces, de todo esto que escucharon, eh... ¿Les suena familiar?, ¿Han tenido experiencias... (Pablo apaga la cámara) o han visto a personas haciendo, diciendo estas cosas?, ¿Tú qué piensas, Pablo? (Pablo enciende la cámara).

PABLO: Perdón, es que me habló mi hermana chiquita, que si ya había acabado. (Sonríe. Se queda callado).

FABIÁN: Eh, te decía que tú que piensas de todo esto que has escuchado. ¿Tú lo reconoces, lo has escuchado? Ehm... ¿Has visto que hay hombres que lo dicen o que lo hacen?

PABLO: Pues en mi familia no.

FABIÁN: Ajá...

PABLO: Mmm...

FABIÁN: ¿En la escuela?, ¿Con tus vecinos, tus primos?, ¿Lo has visto en algún lugar: en la tele, en las pelis? No sé.

PABLO: En una película... ehm, haz de cuenta que... el hombre utiliza su fuerza para aprovecharse de la mujer.

FABIÁN: Ok.

PABLO: Y en una de esas decían eso, ¿no?. Si no me equivoco. (Carla y Mariana ríen y disimulan la risa)

FABIÁN: Sí. Pero y de todo lo demás me dices: *en mi familia no*. Pero, ¿entonces en dónde sí?, ¿Cómo te das cuenta que en tu familia no?. Es decir, ¿en algún lugar sí?

PABLO: Mmm... se trabó su... creo que no, no escuché.

FABIÁN: Ok. Carla y Mariana, ¿Ustedes qué piensan?, ¿Lo han visto?

MARIANA: Mmm... Pues yo sí. Osea, creo que, está... bueno todo estos estereotipos están muy presentes, incluso en mi familia y eso que creo que en mi familia está muy deconstruido todo esto, hasta cierto punto, siento que sí hay cosas que, no sé, cosas que como que aparece un bicho y a quien llamo es a mi papá o así. Que son cosas que, que he tratado de deconstruir pero que al final siguen estando presentes incluso en mí y en mi familia y en mucho mayor nivel, digamos, en otros lados, o sea en la escuela, en otros entornos, digamos. Entonces sí, yo sí creo que está muy presente todo esto.

FABIÁN: Ok. ¿Carla?

CARLA: Ehm... Pues creo que está presente en todos los, en todas las instituciones. O sea, no sé, sociales, familiares, políticas... de religión también... creo que la religión también, no sé, tiene un papel muy importante

en todo esto y... ehm, pues sí, o sea, muchas de las cosas que mencionaste. Por ejemplo, lo de pagar la cuenta o cocinar, no lo veo más en, o sea, no lo veo en mi familia que es de tres (...) O sea, me refiero a, lo veo más con mi abuela y con mis tíos. O sea, mis, mi mamá y mi tía fueron las únicas dos mujeres en la familia de... de, y los otros eran cuatro hombres (...) Mi abuela sí tiene mucho eso. Aunque lo ha cambiado, sí es como, la mujer, se ve muchísimo, o sea, hasta en mi casa. O sea, la mujer levanta los platos, ¿no? ¿Y por qué el hombre no los levanta, no? O sea... ¿Por qué no lava los platos tampoco? O sea, bueno, en mi casa sí se trata de... eso nos lo repartimos pero por ejemplo mi papá sí es, sí está acostumbrado a... no sé, siento que ya es cómo lo educaron, ¿no? También no puedes cambiar mucho, mucho eso. Eh, pues no sé, estamos ya, terminamos y pues le tienes, le tienes que decir oye, pues ¿me ayudas? Y luego dice: no, que yo hago otras cosas que no sé qué. Y luego tampoco se valora, y lo he visto más en esta pandemia y lo voy a decir, como un retroceso en esa parte. O sea, mi papá sale mucho a trabajar porque pues, no sé, tiene que, que mantener un rancho y... y siento que a veces no se valora lo que se hace aquí en casa, ¿no? El trabajo en casa. Es eso también (...) (Fabián, Pablo, Mariana y Carla, octubre, 2020).

Después de escuchar las reflexiones de Carla y Mariana y cómo reportaban reconocer y observar la operación de estos mandatos en prácticas cotidianas presentes en sus contextos, decidí volver a preguntarle a Pablo si, después de escucharlas, reconocía algo similar en su cotidiano. La decisión la tomé al interpretar que Pablo no quería hablar de su familia y bajo la lógica de que si es capaz de reconocer las prácticas que conformaban el listado es porque las puede observar en alguno de los contextos en

los que se inserta cotidianamente como: la escuela, sus vecinos, su familia extendida, por ejemplo. Esta fue su respuesta:

PABLO: Ehm, yo no voy a la escuela. Entonces en la escuela no. En la calle, pues casi no salgo.

FABIÁN: Pero digamos que antes de la pandemia porque ahorita pues sí, no, casi nadie está saliendo.

PABLO: Pues antes de la pandemia... yo iba a un, iba a jugar fútbol y había una niña y casi todos los demás éramos niños. Entonces ahí ella, ella quería ser portera pero no la dejaban, siempre dejaban al otro, a un niño y entonces pues fue ahí y pues no lo he visto en otros lugares.

FABIÁN: Oye, Pablo y ¿cómo te hace sentir el caso de esta chava?

PABLO: Pues mal porque ese día se fue llorando porque no la dejamos jugar. (...) Eran.. ¿Cuántos éramos, a ver? Eran... Eran, éramos como ocho y la niña. Entonces entre, el, pues sí, nosotros porque yo también le entré ese día, no la queríamos dejar jugar. Pero después cuando regresé a mi casa me di cuenta de que, de que lo que había hecho estaba mal porque se fue llorando y todo la niña. (Pablo y Fabián, octubre, 2020).

Cabe mencionar que Carla entrena fútbol desde los 9 años y, actualmente, juega de manera semiprofesional . Me permití mencionarlo porque la referencia con la narración de Pablo me pareció directa. Después me permití preguntarle a Carla y a Mariana cómo las hacía sentir todo lo que todo lo que estábamos platicando está presente en su cotidiano. Estas fueron sus respuestas:

MARIANA: Pues, yo siento mucha impotencia, o sea, a veces me enoja y me da como mucho coraje digo, pues por qué no podemos, si queremos, hacer las

mismas cosas. O por qué... porque sí tengo muy claro que no es algo que sólo nos afecte a las mujeres, o sea porque también los hombres tienen muchas cosas que... no sé, o sea, no se pueden maquillar o pintar las uñas sin que alguien les diga algo o sin que la gente los juzgue. Entonces sí es algo que creo que afecta mucho a ambos roles, digamos. Y... y a mí, no sé, a veces me da mucho coraje, a veces me da mucha tristeza. No sé, o sea, para nada me tiene cómoda y ya identifico más como estos comentarios porque ya los tengo más conscientes. Entonces, cuando alguien se echa un comentario, sí lo tengo... o sea, soy como más sensible a eso.

CARLA: Yo sí soy, bueno, o sea, en eso sí soy sensible, ehm, a los comentarios. Como dijo Mariana, también. O sea que también, o sea, a los comentarios que yo misma puedo hacer. O sea, porque luego no nos damos cuenta que decimos cosas que están afectando a... que te están afectando a ti y al otro, ¿no? Ehm... pero, hablando un poco más de la experiencia que he tenido con el, con el fútbol... ehm... pues, pues no sé. Sí es... sí un reto, la verdad. O sea, bueno, sí desafías a la sociedad y más en México. O sea porque si te vas a Estados Unidos ya es un deporte de mujeres. O sea, el fútbol es un deporte de mujeres. Ahí ya sería al revés, o sea, jugar fútbol sería como, o sea si eres hombre sería como: ay, ese es un deporte de mujeres, seguro, ¿no? Pero pues... ehm... sí se siente... feo. Sí se siente feo que cuando, no sé, tengas... bueno, tenía, no sé. Me acuerdo perfectamente de esta anécdota. Estaba en el centro, era chiquita, tenía 6 años o por ahí, no sé, no me acuerdo muy bien cuántos años y había unos niños jugando fútbol, ¿no? Y yo dije: ¡ay que padre se ve este juego!, O sea, pues no sé, ¿no? Una

pelota y se la pasan y se ríen y dicen ¡gol! y se divierten. Yo dije: bueno, voy a preguntarles si puedo jugar, ¿no?. Obviamente ya lo conocía, el fútbol. Pues mi familia es argentina y les encanta. Ehm.. y pues ya, les dije: ¿Oye puedo jugar? Y justamente como ustedes, bueno, como Pablo puso el ejemplo de la niña que quería ser portera, me dijeron: No. No porque te puedes lastimar y porque le pegamos muy fuerte. Y yo: pues no me importa, juego ¿no? Y me acuerdo que fui con mi mamá y le dije: Mamá, es que no me dejan jugar. Y me dijo: Pues no importa, o sea, tú diles que juegas y que no te importa si le pegan fuerte, ¿no?, o sea, eso no tiene nada que ver. Y pues ya, me puse a jugar y me acuerdo que sí metí algunos goles y me divertí. Y pues igual en la escuela también me pasó. O sea, me pasó en la calle y también en la escuela. (...) Igual, me acuerdo que un día estaba pues queriendo jugar y les dije: oigan, ¿puedo jugar?, y me dijeron: no porque solamente se puede permitir una niña por partido (ríe irónica). Y yo: ¿cómo está eso? O sea, ¿Eso qué?, ¿no? Y pues me valió y yo seguí jugando, ¿no?. O sea, creo que es romper con esos estereotipos. Y sí, he roto muchos. O sea, bueno, en ese... en ese sentido y... y pues, pues no sé, no... no me voy a detener por cosas que la sociedad diga que no están bien. (Mariana y Carla, octubre, 2020).

Para mí, escuchar estas voces fue muy significativo. Primero por el hecho de haber propiciado un espacio de seguridad en el que este grupo se sintió en confianza para hablar de esta manera de sus experiencias en torno a los mandatos de género que en este trabajo se han expuesto desde Segato, Connell, Lomas, Ceballo Fernández, Badinter, Kaufman o Bordieu; esto me lleva a pensar que ese objetivo de intervención se cumplió en gran medida. Después porque estos resultados son muestra de que las y

los adolescentes tienen claro que esto sucede en su entorno como para enunciarlo y reconocerlo en prácticas corporales presentes en su día a día, tanto en él y ellas como en las personas que les rodean. Esto me hace pensar en la perspectiva adultocentrista que, como he mencionado en capítulos anteriores, suele mediar las relaciones de personas adultas con adolescentes, y en la necesidad que tienen ellas y ellos de tener voz, ser escuchadas y escuchados y tener espacios para dialogar al respecto de las cosas que suceden en su cotidiano, que devienen de estructuras de género, y con las que no están de acuerdo. Finalmente, y buscando validar mis afectos desde la perspectiva de la ternura radical, me sentí profundamente conmovido al volver a escuchar las palabras de Carla: *no me voy a detener por cosas que la sociedad diga que no están bien*. Me parece que la potencia de las mismas es suficiente, quizás sólo me quede agregar que son estas voces las que dan sentido a esta investigación.

El siguiente apartado da cuenta del sentir de este grupo de adolescentes de cara a la evidenciación de la problemática detectada en este estudio y sobre la cual se diseñó esta intervención.

3.8.1.2.5 ¿Cómo me quiero sentir al respecto? Devolución de la voz a los y las adolescentes: una posible vía de solución.

Durante la sesión siete de la secuencia didáctica, el juego de impro giró en torno a dos afirmaciones: *un chavo debe y no es de hombres*. Después de permitir que jugaran por alrededor de 15 minutos, dirigí un ejercicio de introspección a través de la respiración diafragmática en el que les pedí registrar lo que les sucedía en el cuerpo. Posteriormente les pedí recordar la sesión en la que Carla y Mariana le explicaron a Pablo lo que para ellas significa patriarcado y la sexta sesión, en la que discutimos acerca de qué tan presentes están en su cotidiano los mandatos de género. Finalmente les pregunté si encontraban relación entre todo lo que habíamos dicho y discutido con las menciones

que se hicieron momentos antes en los juegos de impro. A continuación compartiré fragmentos de esa conversación:

CARLA: (...) Algo que me llamó la atención fue que dijimos... o bueno, se dijo... o, bueno, yo lo dije mucho. O sea que... está... ese sí está muy en mi... en mi inconsciente, como el... el hombre no puede ser sensible o no puede llorar, ¿no? Creo que... no sé, aparte de que está en mi inconsciente, o sea, no creo que esté tanto en mi inconsciente sino en mi consciente porque, pues no sé... hay muchos chavos en mi escuela que, no sé, o les... llorar era como, no sé, o mostrar que son vulnerables, es como algo... ¡Ay, no! Malo, ¿no? (...) Si alguien se pone a llorar, o bueno, no alguien sino un niño... o si dice algo que es sensible o... sí, un comentario sensible, dicen: ¡Ay, qué marica! (...) Asocian que sea sensible con que sea gay. (...) O sea, si a los gays les gustan los hombres, a las mujeres les gustan los hombres, suposición de... porque a las mujeres también les pueden gustar las mujeres, o sea, no... y, pues siento que viene de eso. O sea de que eres gay porque estás demostrando ser sensible como la mujer, te gustan los hombres como a las mujeres y pues viene de eso, ¿no? de esa construcción. O sea pues viene de comportarte como una mujer. (...) la mujer está... súper arraigada, o sea, no sé... está al principio, pues... o sea, no está... en esos comentarios no está al último, o sea, es como el pilar... en esos comentarios. O sea, si te das cuenta la mujer siempre es zorra, perdón por las palabras, siempre es puta, siempre es, este... o sea, todas los.. ehm, todas las palabras que son... ehm... que son ofensivas, tiene que ver con la mujer, o sea... con ser sensible.../

MARIANA: Sí, yo de eso quería decir. Por ejemplo, cuando... las groserías

por lo general son enfocadas como hacia la mujer. O sea, como: hijo de tal, ¿no? O sea, siempre es como: ¿o sea, por qué tienes que insultar a la mamá de... la persona en lugar de a la persona, no? O sea, siento que sí es... no sé, de eso me acabo de dar cuenta hace unos días y... (se ríe) y fue todo un shock porque, qué onda con que terminas insultando a la mamá de la persona y no, bueno, no realmente pero está como implícito, no sé.../

CARLA: Sí, o sea, por qué la mujer es como la: ay, es bien fácil, es la fácil, se hace la fácil. Y el hombre no, bueno, o sea, digo: ¿Qué es hacerse la fácil?, ¿Hacerse el fácil? (Carla y Mariana, octubre, 2020).

Después de las intervenciones de Carla y Mariana le pregunté a Pablo si lo que habían dicho sus compañeras le sonaba familiar y nos dijo que no. Carla le dijo que tal vez no había escuchado esas palabras pero que seguro sí había escuchado frases como: qué niña o ay, corres como niña, Pablo nos dijo que sí y nos contó sobre un día que le dieron un balonazo fuerte en la cara y comenzó a llorar pero uno de sus compañeros le dijo que parecía niña llorando y dejó de hacerlo. Después nos contó que fue hasta que llegó a su casa que se preguntó por qué su compañero le dijo eso y que se sintió mal. Cuando Pablo estaba terminando de contar su anécdota, Carla lo interrumpió para decir:

Es que, o sea, siempre me pregunto, o sea, ¿por qué ser niña está mal?. Siempre te lo... te lo pintan como: ser niña está mal, ¿no? O sea, es como, pues ¿por qué no? O sea, no sé, es algo que está muy... o sea, por ejemplo... voy a poner ejemplos de mi familia, ¿no?, que me lo cuenta mi mamá. Mi abuelo era de, pues tener hombres, ¿no?, y cuando mi abuela tiene a las dos gemelas que pues es mi mamá y mi tía, este, pues... mi abuela pues dice: ay, no, tengo dos niñas, o sea, como culpándose, o sea es algo... tan de la cultura,

que es como: me voy a culpar porque tuve una niña o dos niñas y no un niño... ¡está muy cañón! O sea, no sé... está muy cañón. (Carla, octubre, 2020).

Aprovechando la intervención de Carla, expliqué el concepto de masculinidad hegemónica y cómo este produce violencia de género al oprimir todo aquello que es leído como femenino. Asimismo, expliqué la noción de que el género funciona en nuestra sociedad desde una perspectiva dicotómica. Partiendo de que las tres personas que integraron el taller habían mencionado que habían vivido prácticas de esta violencia en carne propia y habían expresado que no les generan sensaciones gratas, les lancé la pregunta: ¿Cómo les gustaría sentirse al respecto?. Estos son fragmentos de las respuestas:

MARIANA: Pues, a mí me gustaría no sentir esto. O sea, creo que lo ideal sería que no tuviéramos motivos para sentirnos inconformes, incómodas o incómodos y... y pues no sé, creo que eso sería lo ideal. Pero basándonos en que la violencia de género y en general todos los estereotipos de roles de género existen, pues creo que es importante que no nos sintamos cómodos con eso. O sea, que sí... porque al... al sentirte inconforme con algo puedes, de alguna manera, saber que no está bien y que necesitas cambiarlo. Entonces creo que sí es importante que no nos sintamos bien, o sea, que no seamos indiferentes a... que no nos sintamos indiferentes a lo que pasa.

CARLA: Ehm, bueno, yo, quisiera no sentirme, o sea, bueno... no sé... o sea, es gacho lo que voy a decir, no gacho pero pues es que pasa, ¿no?... Ehm... pues quiero empezar a sentirme orgullosa de ser mujer, pues... o sea, sí me siento orgullosa pero creo que todos o todes, todas, como quieran decir, pues

deberíamos sentirnos orgullosos de ser quien somos, ¿no? Pero primero empezando por, por las mujeres, ¿no? Hay que sentirnos orgullosas de ser mujeres... o sea... está padre ser mujer... a mí me gusta ser mujer, ¿no? O sea, me encanta (...) que no nos digan como: ay, es que, qué niña (...) siento que si empiezas desde ahí, de sentirte tú orgullosa, este... pues... puede cambiar eso, ¿no?. No sé, siento que... que es eso. Amarse, amarse a uno mismo como es.

PABLO: Pues sí, no me gusta escuchar esas cosas porque creo que a las demás personas les duele escuchar eso, que les digan eso (...) Pues a mí me gustaría sentirme bien (...) tratando de no hacer, bueno... lo que no quiero que me hagan... tratar de ser solidario con los demás. (Mariana, Carla y Pablo, octubre, 2020).

Después de sus intervenciones les mencioné que en las sesiones siguientes, la intención era trabajar en productos que pudiéramos compartir en redes sociales como fotografías, collages, carteles, hashtags, etc, y que ahora cerraría mi micrófono para permitir que platicaran e incluso se dieran ideas para la elaboración de los productos mencionados. Inmediatamente Carla expresó que quería decirle algo a Pablo:

CARLA: Este, o sea, no sé, cuando te digan: qué niña eres, pues dile: ¿Qué? Y si soy, ¿qué tiene? (Pablo sonrío)...o sea, ¿qué tiene ser niña, no?/

MARIANA: Sí, o seas, que no lo tomes como ofensa. O sea, no porque te lo digan a manera de ofensa tiene que ser.../

CARLA: Porque no es una ofensa. Porque si tú lo tomas como ofensa... eso es lo que ellos quieren: que tú creas que es una ofensa ser niña. entonces, no (sonríe). O sea, creo que... también está bueno decir eso para que no se repita

porque, si no, sí es un ciclo, de: ah, me hicieron sentir mal porque me dijeron niña y porque ser niña está mal.

MARIANA: Sí, yo creo que es muy importante como que ir rompiendo con esos estereotipos de género, digamos, tal vez desde... no sé, yo algo que estoy empezando a hacer mucho es ya decir cuando, cuando algo no me parece. Porque antes era de, lo... lo identificaba, digamos, un comentario misógino o lo que sea y no decía nada. Era como bueno, pues no le puedo cambiar la mentalidad. No, sí puedes empezar a alzar la voz y empezar a decir cosas cuando no te parecen. Y creo que es muy importante como, como eso: tener muy claro que sí podemos cambiarlo, aunque sea entre nosotros y nuestro círculo.

CARLA: Ajá. O sea, y creo que también es muy importante saber que tenemos voz, ¿no? O sea, todos tenemos voz en esto y pues no hay que quedarse callados si no estamos de acuerdo con algo que está pasando, o sea, o que pasa. (Carla y Mariana, octubre, 2020).

Me resulta difícil comentar lo aquí citado. Al volver a revisar el material de la intervención, y con unos meses de distancia, salta a mi interpretación la potencia contenida en las palabras de este grupo de adolescentes. Desde su perspectiva, observo un proceso de consciencia respecto a las prácticas de violencia de género que viven a diario, pero también la necesidad de demarcarse de esos discursos, de señalarlos y posicionarse francamente en contra de ellos. También llama mucho mi atención la noción de apropiación y resignificación de lo femenino como un insulto. Todo lo anterior me lleva a confirmar que fue afortunada la decisión de apostar por una intervención fincada en la investigación- acción participativa que permitiera al grupo la

observación de la problemática detectada a través del teatro, y en la que la ternura radical fuera el cimiento ético. Puedo confirmar, también, la importancia de ceder el micrófono, de darle voz y espacio a las y los adolescentes, de permitirles reflexionar, dialogar, discutir y construir nuevas maneras de relacionarse alejadas a las que se fincan en relaciones de opresión.

3.8.2 De los productos del taller.

A lo largo de los siguientes apartados expondré el hashtag que diseñaron las y el adolescentes que participaron en este taller, los productos resultantes y los datos de la evaluación que se aplicó dentro del mismo. Más adelante, y para terminar de presentar los datos que esta investigación arrojó, algunas acciones aledañas que, desde el teatro, emprendí sobre los temas de este estudio.

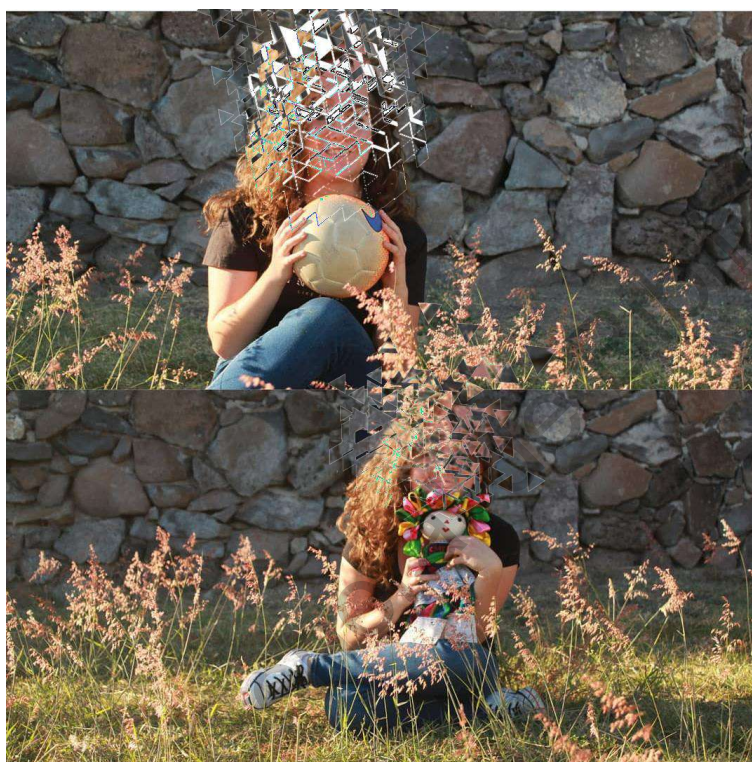
3.8.2.1 Hashtag como símbolo identitario.

Una de las sugerencias que le di al grupo respecto a los posibles productos del taller fue la creación de un *hashtag*. La intención era generar una frase corta que contuviera la postura de este grupo de adolescentes respecto a los temas abordados en este taller de intervención así como generar una identidad grupal que permitiera seguir realizando publicaciones en redes sociales alusivas a las discusiones que aquí se han expuesto. El grupo hizo seis propuestas que se trabajaron para fusionarlas y discriminar algunas. El hashtag resultante fue: *#SomosMásQueUnGénero*. Este mismo, fue utilizado para la publicación en redes de los dos productos resultantes del taller: un díptico de autorretrato y un collage. Cabe mencionar que Pablo decidió no hacer ninguna publicación. A continuación se exponen ambos productos.

3.8.2.2 Collage y díptico de autorretrato: la potencia de la imagen.

Una de las adolescentes decidió establecer un cuestionamiento en torno a la asociación

intrínseca de ciertas actividades a géneros específicos, como: las muñecas para las mujeres y los balones para hombres. Su idea era trabajar un díptico de autorretrato en el que se mostrara con un balón y después con una muñeca y hacer la publicación en redes acompañada de la pregunta: *¿A quién le das el poder de decidir qué es lo femenino y lo masculino?* #SomosMásQueUnGénero. Este es el producto:



76 personas más

¿A quién le das el poder de decidir qué es lo femenino y lo masculino?

#SomosMásQueUnGénero

Figura 4-. Díptico de autorretrato. Carla, (2020).

La imagen fue publicada en las cuentas de Instagram y Facebook de la adolescente. Me resulta muy gratificante el arrojo de esta chica al poner su rostro, su cuerpo, su propia experiencia de frente para cuestionar los estereotipos y la violencia que ha sido ejercida sobre ella. Es alentador ver cómo una adolescente de 17 años es

capaz de ser tan franca y clara en sus discursos y cómo es capaz de defender sus posturas y, sobre todo, su libertad de ser quien es.

La otra adolescente decidió cuestionar los estereotipos de género a través de un collage que mostrara imágenes no heteronormativas en torno a la expresión de género agregando la frase: *El género es parte de nuestra identidad, pero no la define.* #SomosMásQueUnGénero. Ella comentó no sentirse segura de elaborar algo más gráfico y cercano a la fotografía, la pintura o el dibujo, así que decidió trabajar con imágenes que buscó en la web. Su intención fue mostrar imágenes que rompieran los estereotipos pero que, además, fueran un tanto subversivas. Este es el collage:



Figura 5. Collage. Mariana (2020).

Como puede observarse, el collage muestra expresiones que transgreden la normativa de género como hombres usando maquillaje o tacones o mujeres con vellos

en las axilas o realizando trabajos de mecánica automotriz. Asimismo, la imagen nos muestra una pareja de hombres gay y una pareja de mujeres lesbianas besándose. El cuadro se completa con la frase. Pienso que la potencia de este trabajo radica en la posibilidad de visibilizar y validar expresiones de género diversas.

Considero que la relevancia de estos productos, radica en la posibilidad de que personas cercanas a la edad de estas adolescentes y que reconocen su inconformidad ante los mandatos de género y/o la violencia de género, perciban representatividad de sus posturas en los muros de las redes sociales de personas cercanas que además son pares, personas que hablan su mismo idioma y entre las cuales hay una identidad generacional. Como he expuesto en este trabajo, durante la adolescencia es de vital importancia fortalecer el sentido de pertenencia para posibilitar un proceso de construcción de identidad sano. En ese sentido, me parece que estas acciones colaboran con procesos de construcción de identidad no sólo sanos sino diversos, además de la importancia de que estos materiales fueron diseñados y realizados por adolescentes. Con esto se refuerza la idea de que es necesario devolverles la voz, dejar de pensar en ellas y ellos como personas a las cuales hay que dirigir en torno a sus afectos y sus relaciones interpersonales, comenzar a pensar en las y los adolescentes como personas que comienzan a construir su experiencia de vida a partir de sus propias necesidades no sólo físicas y psicológicas sino afectivas. Por ello, me resulta imprescindible para quienes intervenimos en su proceso de crecimiento y formación (desde la docencia o desde el plano personal/ familiar), establecer reflexiones honestas y profundas que busquen traducirse en acciones que validen sus posturas, sus ideas, sus reflexiones, así como permitir que las ensayen a través del establecimiento de sus relaciones interpersonales. Acompañar más que conducir, propiciar más que fomentar, posibilitar más que limitar.

3.8.3 Valoración- evaluación.

Como se expuso dentro del apartado de diseño de la intervención, la evaluación constó de la lectura de escenas seleccionadas de *Romeo y Julieta* de William Shakespeare y la posterior aplicación de un cuestionario de tres preguntas: 1. ¿Qué piensas de cómo se refieren en la obra a la manera de establecer relaciones de pareja entre adolescentes?; 2. ¿Notas diferencias entre lo que le toca a las chavas y lo que le toca a los chavos? y; 3. ¿Estás de acuerdo? Sí o no ¿Por qué?. Este ejercicio se realizó en una sesión previa a la intervención y se replicó una vez finalizada la misma. A continuación expondré los datos obtenidos. Cabe destacar que Pablo sólo envió el primer cuestionario.

Sobre la primera pregunta, las tres personas reconocieron el mandato de boda existente en la obra. Julieta, a los 14 años, sostiene una conversación con su madre en la que ella le expone que van a presentarla al Conde Paris ya que está en edad de casarse. Al respecto, más tarde en la escena, Julieta le responde a la nodriza que casarse es un honor con el que no ha soñado aún. Pablo sólo mencionó la conveniencia del padre y la madre de Julieta respecto al matrimonio, en tanto que Carla y Mariana expresaron inferir que Julieta no estaba lista para tal contrato. Asimismo, Carla hizo alusión a que las cosas no han cambiado tanto, ya que reconoce que hay contextos en los que las bodas entre adolescentes siguen sucediendo y expresó sentir que no es una edad en la que una persona esté lista para asumir un compromiso como este. Esta última idea fue replicada por Mariana.

En el cuestionario aplicado una vez concluido el taller de intervención, las respuestas de Carla y Mariana, si bien no se modificaron en esencia, tomaron un nuevo matiz:

CARLA: En mi opinión no actúan como adolescentes, más bien como adultos o simplemente, los tratan como adultos. Las relaciones a través de la obra se

hacen por género. Hombre (sic) con hombres son amigos y mujeres con mujeres son amigas. Si quieres relacionarte con alguien del otro género, te tienen que gustar. No puedes ser simplemente tu (sic) amig@. Se relacionan de acuerdo a los roles que tiene cada uno conforme a su género.

MARIANA: Pienso que es una manera muy forzada y violenta de imponer el comportamiento de los adolescentes en una relación de pareja. También considero que por la edad de *Romeo y Julieta* no hay la madurez necesaria para una relación sana y verdadera. (Carla y Mariana, octubre, 2020).

Al respecto, puedo comentar que noto el matiz en la acentuación del derecho de las y los adolescentes a establecer relaciones interpersonales con sus pares desde un espacio de autonomía en el que no se sientan obligadas y obligados a replicar roles de género o a obedecer mandatos sociales como el matrimonio. Asimismo, ambas respuestas me hacen inferir que ninguna de las dos se considera lista para asumir una relación formal. Esto me habla de una toma de conciencia respecto a las ideas de amor romántico que construyen y sostienen muchos de los diálogos de la obra de Shakespeare y que se ven reforzados por la interpretación que habita en el imaginario social al respecto de que esta es una obra de amor, misma que se replica en muchas de las versiones teatrales y cinematográficas que se han realizado sobre este texto.

Sobre la segunda pregunta, Pablo mencionó que las expectativas puestas en chavas diferenciadas a las que recaen sobre los chavos no son equitativas. Carla y Mariana ampliaron un poco más las respuestas y mencionaron los roles de género. Ambas mencionaron que notaban que a los chavos de la obra se les pedía ser fuertes y elegir esposa en tanto que de Julieta se esperaba acceder a aquel que quisiera casarse con ella. Carla incluso dió ejemplos de la diferenciación de roles de género en su

cotidiano. En el segundo cuestionario, ambas reafirmaron las ideas expuestas e incluyeron la idea de que la mujer es percibida como un objeto por los amigos de Romeo (Mariana) y que a Romeo, sus amigos le exigen silencio afectivo (Carla).

Al respecto de la tercera pregunta, Pablo mencionó no estar de acuerdo con que, en el pasado, se obligara a las mujeres a casarse. Carla mencionó considerar que las diferencias que existen respecto al trato y las expectativas que se tienen respecto a los géneros afectan a hombres y mujeres pero de manera diferenciada, asimismo, expuso algunos ejemplos. Mariana fue tajante al mostrar su desacuerdo y al hablar de la discriminación existente hacia aquellas personas que no refuerzan los roles de género con sus prácticas. Sobre el segundo cuestionario, las respuestas de ambas fueron:

MARIANA: Definitivamente no estoy de acuerdo porque todas las imposiciones que hay sobre los roles de género en la sociedad impiden el desarrollo libre y respetuoso de todos. Al tener tantos estereotipos y estigmas, es muy complicado no discriminar a quienes se salen de lo establecido. (Mariana, octubre, 2020).

CARLA: No estoy de acuerdo con los roles que establece la sociedad para cada género. Porque cada quien es libre de hacer lo que quiera sin afectar al otro y sin importar el género. Mujeres y hombres tenemos las mismas oportunidades. Los hombres pueden ser sensibles, las mujeres fuertes. Las mujeres pueden trabajar, los hombres pueden cocinar. Todos tenemos derecho a ser libres e iguales, no habría porque (sic) restringir al otro. Mujeres y hombres tenemos que aprender a establecer un diálogo, escucharnos el uno al otro y a unirnos en la lucha. Para así romper con todos los roles y estereotipos que tenemos del uno y del otro. Viviendo en este mundo equitativamente y

siendo libres. (Carla, octubre, 2020).

Considero muy importante la mención de Mariana respecto a los motivos que sostienen las prácticas discriminatorias en la sociedad. Me parece muy valiosa la noción del diálogo entre hombres y mujeres como una vía posible para establecer otro tipo de relaciones interpersonales que se alejen de la perpetuación de modelos binarios y dicotómicos de género.

A través del análisis de los cuestionarios pude notar cómo, en el caso de las adolescentes, las nociones expuestas previo al desarrollo del taller se reforzaron pero también se puntualizaron. Respecto a los roles de género, llama mucho mi atención cómo ambas reportan que existen tanto para hombres como para mujeres y consideran que, en cualquiera de los casos, son prácticas violentas. También quiero reiterar que, como expuse en el apartado anterior, la potencia que tiene la devolución de la voz a las y los adolescentes necesita ser observada, considerada y propiciada de manera constante. Por último, la postura de Carla en torno a la necesidad de establecer puentes de diálogo entre hombres y mujeres me resulta esperanzadora. Sobre Pablo, considero que en su proceso fue más complicado que relacionara los roles de género establecidos en *Romeo y Julieta* con su contexto cotidiano; al respecto ahondaré en un apartado posterior.

3.8.4 Resultados complementarios.

Como comenté anteriormente, la pandemia por COVID- 19 modificó drásticamente esta investigación y la intervención realizada. La virtualidad se volvió el medio más cercano y práctico para continuar estableciendo lazos de comunicación en todos los ámbitos: laboral, familiar, personal, académico, etc. A pesar de haber logrado adaptar la intervención a una modalidad virtual, el impulso generado por esta investigación

sumado a la limitación que sobre la presencialidad se ha fincado en los últimos meses, fueron estímulos suficientes para plantearme procesos creativos que, desde el teatro, me permitieran abordar los temas de este estudio. Si bien los resultados presentados a continuación contemplan variables no previstas en los objetivos de esta investigación, me parece pertinente reportarlos dado que significaron la oportunidad de articular mis conocimientos y mi búsqueda como creador escénico con las reflexiones y el conocimiento adquirido durante el proceso de esta investigación.

A continuación presentaré tres intervenciones que realicé partiendo de mi formación como artista escénico. De la mano de herramientas adquiridas a través del teatro de objetos, del cabaret, de la docencia y de la intervención social produje tres propuestas. Por último expondré un proyecto que si bien no es un producto de esta investigación, sin duda es resultado de mi paso por la Maestría en Estudios de Género (MEG) y del proceso de esta investigación. Este último se ha convertido en un espacio en el que me ha sido posible articular los tres ámbitos en los que me desarrollo actualmente: la creación artística desde el teatro, la docencia y la investigación-intervención. Asimismo, se ha convertido en un proyecto de vida.

3.8.4.1 El ciclo de los vientos o de mis autrocéfiros personales. La potencia del plano personal.

El primero de estos proyectos surge a partir de una convocatoria que lanza la Secretaría de Cultura del Estado de Querétaro como un apoyo para la producción artística en el estado de Querétaro.

Este proyecto consistió en el diseño y realización de un producto unipersonal en video para el que me valí de algunas técnicas del teatro de objetos para hablar de masculinidades afectivas como un modelo alternativo a las construcciones hegemónicas de género que alimentan el fenómeno de la violencia, presente en nuestro contexto.

Para realizarlo me basé en una historia personal: la de mi padre y mi abuelo paterno quienes se conocieron cuando el primero tenía 14 años y quienes, a pesar de no tener un vínculo consanguíneo, me otorgaron un modelo de masculinidad afectiva que a través de la ternura tejió sus lazos más profundos y resistentes. A partir de la historia citada construí la dramaturgia del proyecto basándome en el simbolismo depositado en los objetos quienes fueron los protagonistas del relato. Una maleta, un abrigo, un par de zapatos, una pipa, una lata de tabaco y una corbata, fueron los objetos utilizados. Dichos objetos representan símbolos de lo masculino pero también del viaje, el viaje que lleva a los protagonistas a conocerse, a encontrarse. *El ciclo del viento o de mis austrocéfiro personales* metaforizó la relación entre dos hombres que encontraron en el otro la manera de cubrir su necesidad de amor y de ternura desde una relación filial, fraternal, paternal partiendo de los arquetipos de los vientos en la Grecia Antigua: Austro, el viento del sur quien está acompañado de nubes densas, niebla, humedad, Austro es la tristeza, es mi padre; y Céforo, el viento del oeste poseedor de una fuerza suave y fructificadora, es el mensajero de los inicios, es mi abuelo. El proyecto contempló la composición y ejecución de música original y el producto fue un video de ocho minutos.

Resultado del confinamiento, el distanciamiento social y la necesidad de mantener sanas nuestras relaciones interpersonales a pesar del contexto, surgió en mí un proceso de reflexión en torno a los afectos. Este proceso reflexivo constante articulado con mi proceso como investigador en la MEG devino en el cuestionamiento de mis estructuras y modelos de masculinidad. Al viajar al pasado recordé la entrañable, estrecha y profunda relación que existió entre mi padre y mi abuelo. Ambos fueron mis modelos masculinos pero, a diferencia de los predominantes en nuestra sociedad, fueron

modelos masculinos relacionados con la ternura. Poseedores de una complicidad sin igual, mi padre y mi abuelo me otorgaron un modelo de masculinidad fincado en la vulnerabilidad como signo de fortaleza, en la expresión de los afectos y en la validación de la existencia del amor entre dos hombres.

Además de la realización del video, tuve la oportunidad de tener tres sesiones públicas de intervención a través de la plataforma zoom. La dinámica fue sencilla y retomó uno de los ejercicios desarrollados dentro del taller de intervención de esta investigación. Una vez que el grupo que había reservado su lugar estaba completo, les pedía apagar su cámara y dejaba correr el video. En cuanto este terminaba, les pedía mantenerse con cámara apagada y micrófono cerrado y dirigía un ejercicio de introspección en el que buscaba que entraran en contacto con todas las sensaciones corporales que el video había detonado en ellas y ellos; asimismo les pedía permitir la asociación de estas sensaciones con emociones o con memorias de experiencias pasadas en sus vidas. Después les pedía plasmar en palabras o a través de un dibujo aquello que había sucedido en sus afectos. Por último, les pedía encender la cámara y abrir el micro para tener un pequeño momento de diálogo y compartición de experiencias.

Los resultados fueron muy similares. De las trece personas que participaron de esta intervención (diez mujeres y tres hombres) todas mencionaron recordar al menos un vínculo familiar fuerte y profundo. Nueve personas mencionaron a su abuela, sólo una mencionó a su abuelo. Tres personas hablaron del viaje en un sentido más metafórico, es decir, como un proceso de vida que te propicia aprendizaje; una de ellas mencionó el retorno al hogar, visto este no como un lugar físico específico sino como un espacio de pertenencia. Uno de los hombres elaboró un dibujo que tituló “*mirando*” (que presento a continuación) y mencionó sentirse encerrado en él mismo viendo la salida, pero sin

poder llegar a ella. Todas las personas mencionaron haber podido conectarse emocionalmente con el video, así como haber registrado las emociones a través de las sensaciones corporales.



Figura 6. Mirando. (Hombre que asistió a la función virtual, noviembre, 2020).

La experiencia de *El ciclo de los vientos o de mis austrocéfiros personales* me lleva a pensar en que el teatro es una vía posibilitante de experiencias que produzcan consciencia de los afectos en las personas que lo experimentan y que, a partir de este proceso, es posible tomar acciones al respecto que posibiliten a las personas cubrir las necesidades afectivas que suelen estar generizadas. Como he expuesto a lo largo de este documento, uno de los mandatos más fuertes de la llamada masculinidad hegemónica es el silencio afectivo. En ese sentido, considero que estos espacios generados por producciones culturales pueden contravenir dichos mandatos y comenzar a subsanar las necesidades afectivas presentes en las personas.

A partir de esta experiencia se incrementó la necesidad de seguir construyendo procesos creativos que, desde el teatro, me dieran la oportunidad de hacer este tipo de intervenciones sociales. En el siguiente apartado expondré dos casos.

3.8.4.2 *Las aventuras pandémicas de Sororidarks y Generomán y Las desventuras de Severo Mazapanni, el teatro como vía posibilitante de espacios de desmontaje de la hegemonía masculina y las prácticas machistas.*

El primero de estos proyectos, *Las aventuras pandémicas de Sororidarks y Generomán*, proviene de un proyecto anterior diseñado por la actriz, directora y dramaturga queretana Manya Loría. Este proyecto se titula *La liga de Mitanga* y es una propuesta de impro- teatro- cabaret desde la que se establece una crítica hacia las prácticas machistas y discriminatorias de las disidencias presentes en el contexto mexicano. En ese proyecto, los personajes principales son un superhéroe y una superheroína: Cartoon Boy y Sororidarks.

Durante los primeros meses de pandemia estuve pensando en un personaje que tuviera toda la intención de deconstruir sus prácticas hegemónicas pero que cada tanto volviera a ellas; así nació Generomán. *Las aventuras pandémicas de Sororidarks y Generomán* fue resultado de la necesidad que Manya Loría y yo teníamos de hablar de la violencia machista. Dado que el contexto de pandemia sólo nos permitía dar funciones virtuales, diseñamos un proyecto que fuera susceptible de presentarse en esa modalidad. Realizamos una convocatoria abierta en facebook solicitando la relatoría de experiencias de violencia machista. Recibimos ocho propuestas, cada una más perturbadora que la anterior; seleccionamos 5, a partir de las cuales, Manya construyó la dramaturgia de 3 episodios.

Las presentaciones alternaban nuestras actuaciones con títeres planos de papel. Al final del episodio había un momento de contacto con el público. A través de la figura

del superhéroe comenzábamos a decir: *me hubiera gustado ser superhéroe para evitar* y hacíamos mención de algún feminicidio y algún crimen de odio nombrando a las víctimas; posteriormente hacíamos lo propio con alguna experiencia personal en la que ella y yo fuimos víctimas de violencia machista. Posteriormente le preguntábamos al público si les hubiera gustado ser superhéroes para evitar algo.

Las respuestas eran al mismo tiempo indignantes, dolorosas, escalofriantes. Sin embargo, el hecho de poder enunciar la violencia y de reconocer que todas y todos la hemos vivido producía una sensación de sanación. Era sorprendente lo que sucedía en los rostros de las personas que participaron de las funciones. Más aún cuando, al final de la función, hacíamos mención de que no somos superhéroes pero que sí tenemos el superpoder de acompañarnos y escucharnos para hacer un frente común contra la violencia machista. La siguiente es una de las fotografías promocionales de este proyecto:

Dirección General de Bibliotecas UAQ



Figura 7. Las aventuras pandémicas de Sororidarks y Generomán (Roberto Ramírez Sayavedra, octubre, 2020).

Las desventuras de Severo Mazapanni, es un proyecto de cápsulas en video que, a partir del teatro cabaret, buscan ejercer una crítica hacia la masculinidad hegemónica: Dicho proyecto surgió a partir de la convocatoria que la asociación MenEngage lanzó para llevar a cabo el Simposio Internacional UBUNTU.

Producto de la misma reflexión que me llevó a la creación de Generomán, Severo Mazapanni nace como una réplica de aquellos hombres que defienden el pacto de la hegemonía masculina atacando a los feminismos. En México, la masculinidad

hegemónica y sus prácticas han sido equiparadas con el mazapán, un dulce tradicional que se elabora prensando harina de cacahuete y otros ingredientes hasta formar una masa compacta, de manera que el dulce es aparentemente duro pero en realidad es tremendamente frágil. Esta analogía fue el punto de partida para dar nombre a este personaje y mostrar, a través suyo, algunos de los privilegios que la masculinidad hegemónica tiene por encima de algunas interseccionalidades (mujeres, personas no heterosexuales, identidades de género disímiles a las binarias, niñxs). Desde la queja de Severo Mazapanni en torno a que la masculinidad ha muerto porque las feministas la asesinaron, se evidencian los mencionados privilegios. El teatro cabaret fue el vehículo ideal para llevar a cabo la crítica mencionada desde un lenguaje cercano e irónico. Los personajes del teatro cabaret suelen ser exagerados, son hipérboles de vicios o virtudes. Esta caricaturización de las prácticas de masculinidad hegemónica me permitió exponer las problemáticas mencionadas a través de la identificación, es decir, nadie se ríe de algo que no entiende, que no identifica, que no conoce. A continuación presento un fotograma de la cápsula referida:



Figura 8. Las desventuras de Severo Mazapanni. (Fotograma, video de autoría propia, 2020).

Tuve la oportunidad de compartir este producto por medio de un conversatorio dentro del programa de *UBUNTU Symposio Internacional*. La experiencia fue muy grata, compartí la plataforma con Andrés Carreño, un creador teatral, que desde el cabaret lleva también a la reflexión temas relacionados con el género. Su trabajo es diverso y va dirigido tanto a personas adultas como a las infancias. A continuación comparto el cartel del evento:



Figura 9. Conversatorio symposio UBUNTU. (UBUNTU Symposio Internacional, octubre, 2020).

Estas experiencias desde los procesos creativos provenientes del teatro sumadas a la intervención que llevé a cabo y la participación en 2 Congresos Internacionales y dos conversatorios en los que pude compartir parte de las reflexiones que aquí expongo se condensaron en un proyecto que materializa todo lo que esta investigación ha generado en mí. En el siguiente apartado explicaré a lo que me refiero.

3.8.4.3 VATOS! Masculinidades en colectivo. Proyecto piloto en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro.

El proceso de desarrollo de esta investigación me llevó, como he mencionado, a reflexionar profunda y detenidamente en mi historia de vida y en las prácticas

relacionales que tengo. Asimismo, mi paso por la MEG me proveyó de herramientas teóricas que me permitieron tener una mirada más depurada en torno a las problemáticas que resultan de la perpetuación del modelo hegemónico de masculinidad. Parte del resultado de estos procesos reflexivos son las intervenciones que, desde el teatro, diseñé y que presento en este documento. Sin embargo, estos procesos reflexivos trastocaron también mi experiencia docente.

Formo parte del cuerpo docente de la Facultad de Bellas Artes de la UAQ desde 2010. Mi relación con los grupos con los que trabajo suele ser cercana, lo que me permite observar las dinámicas relacionales de los mismos. Hace poco más de un año surgió un problema relacionado con prácticas machistas por parte de uno de los integrantes de uno de los grupos. El problema en cuestión se solucionó, pero el proceso hizo mella en la relación grupal. Se estableció una especie de escisión entre las personas que estaban en contra con las prácticas del compañero mencionado y quienes pensaban que las acusaciones eran una exageración. Por otro lado, y como es sabido, 2019 fue un año crucial para la lucha feminista en México: las manifestaciones a lo largo de todo el país, la pinta de monumentos, las marchas, la movilización en redes sociales y todas las acciones que las compañeras feministas emprendieron para visibilizar su lucha, produjo polarización en la opinión pública. En este contexto es que se suscitó el problema mencionado en el grupo referido. El resultado fue una especie de exclusión/ cancelación de algunos compañeros de ese mismo grupo.

Tomando como punto de partida las reflexiones que he expuesto en este trabajo resultado del diálogo entre mi experiencia personal y docente con la teoría, y sumando la experiencia que tuve con Pablo dentro del taller de intervención de esta investigación, me resulta evidente la necesidad de construir espacios para hombres en los que sea

posible la reflexión sobre las prácticas derivadas del modelo hegemónico de masculinidad pero que se alejen de un posicionamiento didáctico y paternalista. Me refiero a espacios que sean lo suficientemente amables y lejanos de juicios de valor en los que se posibilite la compartición de experiencias de quienes hemos sido socializados como hombres. Espacios en los que sea posible hablar de aquello que nos molesta, nos duele, nos incomoda, nos entristece, nos rebasa respecto a ser hombres. Espacios en los que el diálogo, la validación de los afectos y el acompañamiento sean los cimientos sobre los cuales sea factible construir comunidad. Espacios en los que la identidad comunitaria se aleje de los mandatos de masculinidad hegemónica y desde los cuales se puedan subvertir las normas de socialización de hombres. Espacios para hombres y entre hombres.

Considero que, en un contexto como el mexicano, en el que la violencia machista forma parte del cotidiano, es necesario entender que, si bien de manera diferenciada, todas y todos hemos sido socializados para replicar los sistemas que sostienen la violencia machista y de género. Siguiendo esta misma línea de pensamiento considero no sólo válida sino totalmente necesaria la lucha que han emprendido las compañeras feministas; por eso mismo, considero pertinente y urgente que los hombres hagamos lo propio. Carla y Mariana hablaron de la necesidad de establecer un diálogo entre hombres y mujeres respecto a estos temas, pero creo que antes hace falta que entre hombres reflexionemos en conjunto al respecto. Retomando la anécdota con la que inicio este apartado, he notado que varios de mis alumnos tienen la necesidad de atender al llamado que sus compañeras les lanzan sobre sus prácticas machistas, pero también noto que se sienten agredidos sin entender por qué y esto, para mí, es un problema. El diálogo que menciono no es posible si una de las partes se siente agredida. En ese

sentido, quizás el mejor resultado que se puede esperar es la simulación que refiero en los apartados de diagnóstico de esta investigación.

Tales motivos me llevaron a diseñar *VATOS! Masculinidades en colectivo*, una plataforma desde la cual se pretende emprender acciones concretas y diversas que tiene como objetivo gestar un espacio simbólico, virtual por el momento, en el que sea posible la construcción de una comunidad de hombres cuya identidad se finque en la ruptura del pacto patriarcal y la constante reflexión en torno a la masculinidad. Arropado por la Unidad de Equidad, Educación y Formación con Perspectiva de Género de la Facultad de Bellas Artes y por la MEG, lancé la convocatoria para integrar parte de un taller de encuentro entre varones de la Facultad cuyo cartel muestro a continuación:

Dirección General de Bibliotecas UAO

VAMOS! UN HOMBRE
MASCULINIDADES EN COLECTIVO

¿QUÉ ES SER UN HOMBRE?
SER HOMBRE SE APRENDE
UN HOMBRE DEBE
NO ES UN HOMBRE LLORAR
LOS HOMBRES
SALUD MASCULINA VERDAD
¿TE INTERESA TRABAJAR ESTOS TEMAS?
TALLER VIRTUAL
ENCUENTRO ENTRE HOMBRES

SÁBADOS del 6 de febrero al 27 de marzo de 2021
Más información: vatos.fba@gmail.com

10:30 am - 1:00 pm
MODALIDAD VIRTUAL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO FACULTAD DE BELLAS ARTES

Maestría en Estudios de Género Instituto de Bellas Artes-UAQ

Figura 10. Cartel VAMOS! Masculinidades en colectivo (Víctor Amaya Rosas, febrero, 2021).

La convocatoria fue atendida por 11 estudiantes de la Facultad que tienen el interés en trabajar sobre su masculinidad. El taller, en curso al momento de la redacción de este documento, contempla 8 sesiones de 150 minutos más una sesión de evaluación de 90 minutos. Retomando algunos de los recursos que utilicé para el diseño de la intervención de esta investigación, el teatro es una de las herramientas didácticas de las

que parten las actividades propuestas. Asimismo, se contempla la realización de productos que sean susceptibles de ser difundidos en las redes del proyecto (facebook e instagram), una vez concluido el taller. Asimismo, se contemplan para este mismo semestre la realización de dos conversatorios: uno para presentar el proyecto y los productos resultantes del taller y otro con Andrés Carreño para compartir maneras en las que la creación artística se articula con posicionamientos críticos ante las masculinidades. Por último, se contempla un taller para contactar con la masculinidad a través de la danza que dictará un bailarín cuya preparación incluye una maestría en Danza Movimiento Terapia.

Es así como *VATOS! Masculinidades en colectivo*, busca ser un proyecto de relevancia que incida de manera directa en la comunidad de la que surge a través de propuestas cercanas a la misma, en ese sentido, de la mano del arte.

3.9 Conclusiones: ¿Cómo quebrar el mazapán?

poner el cuerpo es quitarse el miedo

poner el cuerpo es averiguar dónde están las heridas

poner el cuerpo es quitarle el seguro a la granada

poner el cuerpo es convertir vulnerabilidad en amenaza

(...)

poner el cuerpo es permanecer en guerra sin perder la ternura

(...)

poner el cuerpo es sacar la rabia a pasear para que no nos haga mierda en casa

poner el cuerpo es darle voz a la entraña

poner el cuerpo es quedarse sin palabras y aun así no parar de hablar

poner el cuerpo es convertir poesía en conjuros y teorías en magia

poner el cuerpo no es hablar de poner el cuerpo, es ponerlo!! es ponerlo todo!

(...)

poner el cuerpo es crear y creer otros mundos posibles

(Epígrafe de Jandette, 2015)

Decidí comenzar las conclusiones de este trabajo con este epígrafe porque considero que contiene la esencia de aquello que me otorgó el desarrollo de esta investigación. A lo largo de estos dos años, tuve la oportunidad de reflexionar profundamente sobre los temas expuestos en este documento. Sin embargo y, como espero haber podido dejar claro, la reflexión traspasó los límites del campo teórico y del conocimiento académico para cimbrar y sacudir mi ser docente y mi ser creador y, por supuesto, para afectarme en el plano personal.

Desde mi experiencia como docente de jóvenes y adolescentes y, recientemente como investigador, puedo sostener que la ausencia de contacto con modelos de masculinidad lejanos al hegemónico (como los mencionados) y la falta de validación social de procesos que lleven a cuestionar los modelos predominantes promueven y perpetúan el establecimiento y la replicación de estructuras relacionales basadas en jerarquías y, por tanto, en sistemas de poder. Los y las investigadores más reconocidos en el campo de las masculinidades coinciden en la necesidad de derrocar dichos modelos y propiciar la construcción de otros que no rechacen la ternura como parte esencial del ser humano. En ese sentido, este proyecto partió del objetivo de plantear una alternativa a los modelos masculinos con los que convivimos y que se reproducen constantemente en distintos ámbitos como la familia, la escuela y la producción artística y cultural, con la intención de posibilitar espacios de cuestionamiento y reflexión que abonen al proceso de construcción de masculinidades libres de hegemonía, de pactos de

poder y de relaciones basadas en la violencia.

Considero que el objetivo principal no sólo se cumplió, sino que rebasó los límites marcados desde la academia para llegar al campo de los afectos. Y es que no soy capaz de entender la ternura radical en mi contexto si no es buscando la articulación entre las esferas en las que me desarrollo a diario: la creación escénica, la docencia y la investigación. Como he expuesto, las reflexiones surgidas en el terreno de la investigación encontraron un cauce creativo en el teatro, espacio desde el cual pude materializarlas, pero también afectaron profundamente mi práctica docente. De manera que, a través de esta experiencia, pude encontrar los puntos de convergencia y diálogo entre estas actividades. *VATOS! Masculinidades en colectivo*, es prueba de ello.

Por supuesto, nada de lo aquí expuesto hubiera sido posible si, aludiendo a la ternura radical, no me hubiera permitido poner el cuerpo. Como he sostenido a lo largo de este texto, me resulta imprescindible cruzar en la experiencia del cuerpo la teoría de género porque es en ese territorio en el que todos los discursos se materializan. Es necesario seguir practicando la validación de los afectos en campos de desarrollo que históricamente habían sido exclusivos del plano intelectual como la academia dado que lo público se construye en lo privado, lo político es resultado de los afectos y, en ese sentido, el cuerpo, sus experiencias y todo aquello que lo habita es el territorio desde el que la resistencia es posible. Esta investigación y mi paso por la MEG transformaron mi vida en muchos aspectos.

Desde el ámbito de la docencia, me ayudó a reafirmar la necesidad de establecer una reflexión crítica constante que busque desmontar las prácticas jerárquicas en la relación docente- estudiante (que suelen devenir en violencia) con las que mi generación fue formada. Desmantelar la idea del maestro como máxima autoridad intelectual y

moral. Dejar de pensarlo como un gurú; deslindarse, a toda costa, de la visión adultocentrista en los procesos educativos para devolverle la voz a las y los estudiantes. Alejarse de una perspectiva pedagógica que busque disciplinar cuerpos para acceder a otras que busquen validar las diversidades. Observar con detenimiento y detalle la práctica docente es una responsabilidad de aquellas y aquellos quienes tenemos el privilegio de trabajar con grupos de estudiantes. Comprender que los procesos de enseñanza- aprendizaje no se limitan al campo de los conocimientos intelectuales sino que son, en sí mismos, experiencias que se viven desde el cuerpo y que afectan tanto a docentes como a estudiantes, es decir, son de ida y vuelta. Establecer una reflexión constante puede permitir la toma de conciencia de que en todo momento los y las docentes estamos modelando formas de relacionarnos con nuestros cuerpos, con el entorno y con los cuerpos de otras personas; asimismo posibilitará la comprensión de que los discursos son mucho menos potentes que las prácticas y, entonces, poner la atención necesaria en ellas. Me parece clave asumir que los procesos educativos inciden en la dimensión corporal de los sujetos y desde ahí también pueden convertirse en un medio ideal para perpetuar los sistemas relacionales hegemónicos ya que la escuela es una institución que forma parte del aparato capitalista. En ese sentido, puede ser también un espacio de resistencia.

A partir de estas reflexiones puestas en el plano de la docencia, pude transitar al campo de la creación y la intervención. De la mano de la ternura radical que busca, a la usanza del *punk*, romper con cualquier normativa heteropatriarcal y hegemónica, y estableciendo como postulado ético la validación del campo de los afectos me ha sido posible replantearme mi práctica creativa. Desde hace varios años tenía la inquietud de explorar otros campos del teatro que no fueran el hegemónico modelo de la puesta en

escena. Mi inquietud me llevó a explorar otros lenguajes, otras teatralidades. Pero mi trayectoria en la MEG me proporcionó las herramientas teóricas y críticas necesarias para fortalecer mis procesos y dar rienda suelta a esas inquietudes. La articulación que he encontrado entre la investigación, la reflexión crítica, los procesos creativos, la docencia y la intervención me ha llevado a levantar proyectos como los expuestos en los últimos apartados de esta tesis. Considero todo esto un gran aprendizaje que, sin duda, he podido aprehender y que marca un antes y un después en mi desarrollo como docente, como creador pero, sobre todo, como ser humano.

En el plano de la academia y aludiendo a los objetivos planteados para esta investigación, puedo concluir que los modelos hegemónicos de masculinidad y las prácticas corporales asociadas a ellos siguen estando presentes en el contexto de las y los adolescentes. A pesar de que mi adolescencia sucedió hace más de dos décadas, es posible observar la replicación de estructuras sociales sostenidas desde la hegemonía masculina y, en consecuencia, el sostenimiento de prácticas violentas que cruzan las subjetividades adolescentes. Encuentro entonces un hilo conductor intergeneracional y una asignatura pendiente que nos atañe a todas y a todos por igual. También puedo sostener que desde la ternura radical y aludiendo al diálogo constante como práctica relacional, es factible construir espacios en los que se posibilite el desmontaje de dichos discursos; para ello, el trabajo en grupo es imprescindible ya que la diversidad de voces se vuelve necesaria.

Con esta investigación pude comprobar la potencia del arte como espacio posibilitante de creación, validación y construcción de nuevas realidades que ayuden a contravenir la violencia que actualmente vivimos. Asimismo, considero pertinente seguir explorando en este campo otras posibilidades de intervención utilizando sus

recursos como medios para llevarlas a cabo pero también estudiando las representaciones corporales que resultan de procesos creativos fincados en el cuestionamiento de los discursos hegemónicos así como el planteamiento mismo de dichos procesos como acciones de resistencia al sistema heteropatriarcal. Considero que el arte es un territorio vasto desde el que pueden romperse ciertas sujeciones a las normativas hegemónicas de las sociedades modernas.

Finalmente puedo concluir que terminé este proceso con grandes aprendizajes, con muchas herramientas críticas y teóricas que me posibilitarán nuevos procesos reflexivos, con experiencias que me han ayudado a articular mis intereses y que dieron pie a un proyecto de vida.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

REFERENCIAS

- Anderson, L. (2006, AUGUST). Analytic autoethnography. *Journal of contemporary ethnography*, 35(4), 373- 395.
- Badinter, E. (1993) *La construcción de la identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beverido-Duhalt, F. (1997) *Taller de actuación*. México DF: Col. Escenología
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Braidotti, R. (2018). *Por una política afirmativa. Itinerarios éticos*. Barcelona (España): Gedisa.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. UK: Polity Press.
- Butler, J (2006). *Deshacer el género*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York, London: Routledge
- Ceballos-Fernández, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del «deber ser» hombre. *Última década*, 20 (36), 141-162.
- Connell, R. (2003). “La Organización Social de la Masculinidad”. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. United States of America, Left coast press, Inc.
- d’Emilia, D. y B. Chávez, D. (2015) Ternura radical es... Manifiesto vivo. *Hysteria! revista*, #14, julio 2015. Recuperado de: <https://hysteria.mx/ternura-radical-es-manifiesto-vivo-por-dani-demilia-y-daniel-b-chavez/>
- de Keijzer, B. (2001). Hasta donde el cuerpo aguante: Género, cuerpo y salud masculina. *La Manzana. Revista Internacional De Estudios Sobre Masculinidades*, I, I. Recuperado de: <http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/paginas/reporteBenodekeijzer.htm> (16 de mayo del 2020)

- del Campo, N. M. S., & Rodríguez, A. M. (2015). Creencias acerca del sexo, el género y la masculinidad en adolescentes de distintos niveles de enseñanza. *MEDISAN*, 19 (10), 3012-3019.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *MIL MESETAS Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: PRE- TEXTOS.
- Díaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México: Comunidad de conocimiento y UNAM.
- Gaete, V. (2015, SEPTIEMBRE 2). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, B6(6), 438- 441.
- Ellis, C. (2015, SEPTEMBER 21). *Heartful* autoethnography. Keynotes addresses from the first annual advances in qualitative methods conference. *Qualitative health research*.
- Gifford, R. M., Todisco, T., Stacey, M., Fujisawa, T., Allerhand, M., Woods, D. R., & Reynolds, R. M. (2019). Risk of heat illness in men and women: A systematic review and meta-analysis. *Environmental research*, 171, 24-35.
- Hennik, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. Gran Bretaña: Sage.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/app/glosario/default.html?p=ENDIREH2016#letraGl_oV (22 de septiembre del 2019).
- Jandette, J. (2015). ¿Qué carajos es poner el cuerpo? *Huelga radio. Radio libre, social y contra el poder*. Sábado 5 de septiembre de 2015. Recuperado en: <https://kehuelga.net/spip.php?article3839>
- Klevens, J., Shelley, G., Clavel-Arcas, C., Barney, D. D., Tobar, C., Duran, E. S., ... Esparza, J. (2007). Latinos perspectives and experiences with intimate partner violence. *Violence Against Women*, 13(2), 141-158.
- Kaufman, M. (1989). La construcción de la masculinidad y la triada de la violencia masculina. En *HOMBRES placer, poder y cambio*. (Centro de Investigación Para la Acción Femenina (CIPAF) p. 19- 64). Santo Domingo, República Dominicana: CIPAF, Ediciones Populares Feministas, Colección Teoría.

- Lomas, C. (2013, SEPTIEMBRE). Orden escolar y (des)orden masculino Masculinidades, violencias y fracaso en la educación. *Revista de Educación*. 342, Enero- Abril 2007, p. 83- 101. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v6n2/v6n2a03.pdf> (22 de septiembre del 2019).
- Muñiz, E. (2014) *Prácticas corporales: Performatividad y género*. Primera edición: La cifra Editorial. UAM Xochimilco, 2014. pp 1-34.
- Núñez, G. (2004) Los “hombres” y el conocimiento: Reflexiones epistemológicas para el estudio de “los hombres” como sujetos genéricos. En *Desacatos* 5(16) pp. 13-32.
- Oberst, U., Chamarro, A., Renau, V. (2016). Estereotipos de género 2.0: Ato-representaciones de adolescentes en Facebook. *Comunicar. Revista científica de Educomunicación*, v. XXIV (nº 48), p. 81- 90.
- Orchard, J. W. (2015). Men at higher risk of groin injuries in elite team sports: a systematic review. *Br J Sports Med*, 49(12), 798-802.
- Perrotte, J. K., & Zamboanga, B. L. (2019). Traditional gender roles and alcohol use among Latinas/os: A review of the literature. *Journal of ethnicity in substance abuse*, 1-18.
- Preciado, P. B. (2002). *Manifiesto contra- sexual*. España: Editorial Opera Prima.
- Probst, C., Roerecke, M., Behrendt, S., & Rehm, J. (2015). Gender differences in socioeconomic inequality of alcohol-attributable mortality: A systematic review and meta-analysis. *Drug and alcohol review*, 34(3), 267-277.
- PROTECTHER (2019). E.U.A. Website Desing by MODintelechy Recuperado de: <https://protecther.com/>
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. Vance, Carole S. (Comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Ed. Revolución, Madrid, 1989. pp. 113-190.
- Restrepo, L. C. (2010). *El derecho a la ternura*, Bogotá- Colombia: VirtualBox imagen & comunicación, www.virtualbox.com.co
- Segato, R. (2018). *Contra- pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.

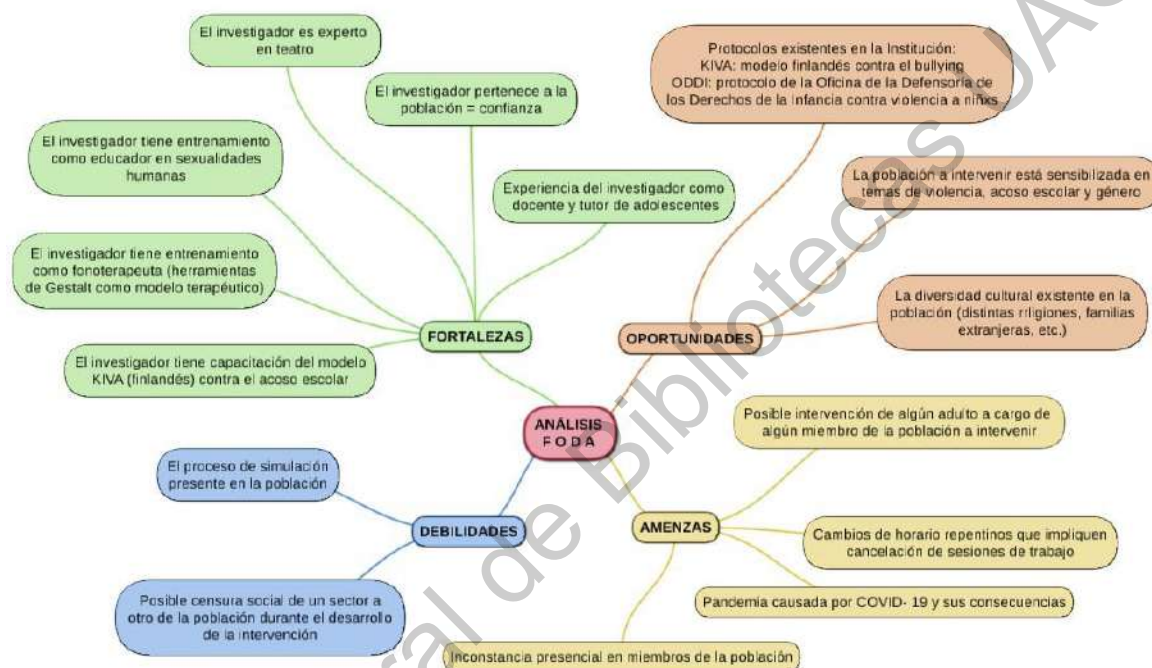
- Shakespeare, W. (2001). *Romeo y Julieta*, (Pablo Neruda, trad.). Chile: Pehuén Editores (Obra original publicada en 1597).
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Vandello, J. A., Bosson, J. K., & Lawler, J. R. (2019). Precarious manhood and men's health disparities. *Men's Health Equity: A Handbook*, 23, 1-6.

MATERIAL VISUAL CONSULTADO

- Big Mouth (2017). Netflix. En: <https://www.netflix.com/title/80117038>
- Preciado, P. B. (2019, abr, 12) Entrevista a Paul B. Preciado, “Soy un disidente del sistema sexo- género” dentro del programa televisivo ÀRTIC| Betevé, Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Aa-RiOuYiE4>
- Segato, R [Devenir videos], (2018, jun, 23), Rita Segato, sobre MANDATO DE MASCULINIDAD [archivo de video], Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=H_NRA8LEG8Y
- Siebel, J (2015). *The mask you live in* En: <https://www.netflix.com/watch/80076159?trackId=14277281&tctx=0%2C0%2Ce469d23a-ea23-42a7-8fcd-0d9b92fa03b0-31895815%2C%2C>
- Torras, M. (2020, ago, 30) *Agramaticalidades corporales* en Torras, M., Pérez, A., Acedo, N., Fanciabén, J., Gama, M. López- Pellisa, T (2020). *Representaciones culturales de las sexualidades*, Coursera, Inc. Recuperado de: <https://www.coursera.org/lecture/representaciones-culturales/agramaticalidades-corporales-g2S7W>

ANEXOS

1 Análisis FODA



1.1 Fortalezas

Al realizar el análisis FODA se detectaron las siguientes fortalezas:

1. El investigador cuenta con 12 años de experiencia docente con adolescentes y 5 años como tutor. Este tipo de experiencia facilita el manejo del grupo así como la observación detallada de todo lo que vaya aconteciendo durante la intervención y que sirva para evaluar la misma y construir las conclusiones de la investigación.
2. El investigador pertenece a la población de estudio por lo que es conocido por las personas que integran la comunidad y esto puede incidir

en que la confianza hacia él sea mayor y, por tanto, la intervención pueda desarrollarse de una manera más orgánica, sobre todo al tratarse los temas que se abordan.

3. El investigador es licenciado en artes escénicas con línea terminal en actuación, tiene 10 años de experiencia docente en el teatro y 4 años como docente de teatro a nivel profesional lo que implica recursos, técnicas y herramientas probadas en su práctica docente que facilitarán y fortalecerán el desarrollo de la intervención.
4. El investigador tiene entrenamiento y experiencia como educador en sexualidades humanas. En 2016 el investigador se diplomó en sexualidades humanas por la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro. Los conocimientos y herramientas adquiridas en dicho diplomado se han implementado en la práctica como tutor del investigador.
5. El investigador tiene entrenamiento como fonoterapeuta por el Instituto de Terapia Gestalt Región Occidente. El enfoque terapéutico conocido por el investigador es el gestáltico. Dicho entrenamiento le dotó de herramientas de observación y manejo de grupos así como de estructura de sesiones de intervención que se utilizarán para diseñar y ejecutar este proyecto.
6. El investigador ha recibido capacitación del modelo finlandés KIVA para prevenir y trabajar el acoso y la violencia escolar. Dichos conocimientos se pondrán en práctica durante la ejecución del proyecto.

1.2 Oportunidades

Al realizar el análisis FODA se detectaron las siguientes oportunidades:

1. La población a intervenir está sensibilizada en temas de violencia, acoso escolar y género. Esto como resultado del modelo educativo con el que se trabaja en la Institución y aunado a la implementación de programas como el mencionado KIVA.
2. La diversidad existente en la población que compone el estudio. La población se compone por hijos e hijas de familias con una diversidad de modelos, religiones, posturas políticas e, incluso, nacionalidades. Esta pluralidad de voces favorece al intercambio de modelos, lo cual es benéfico para la intervención dado que puede incidir directamente en la problemática detectada.
3. La Institución en la cual se desarrollará la intervención cuenta con protocolos de prevención e intervención sobre el acoso escolar (KIVA) y otro destinado a trabajar con violencia infringida a menores de edad diseñado por la Oficina de la Defensoría de los Derechos de la Infancia (ODDI).

1.3 Debilidades

Al realizar el análisis FODA se detectaron las siguientes debilidades:

1. El proceso de simulación detectado en el diagnóstico de esta investigación. Como se ha mencionado, este proceso puede estar propiciando un comportamiento políticamente correcto en los y las individuos que componen la población a intervenir lo cual puede significar un obstáculo para lograr los objetivos de la intervención.

2. Proveniente de proceso de simulación mencionado, se piensa en la posibilidad de la existencia de una censura social establecida por las personas que detentan la hegemonía de la población a intervenir hacia las personas más lejanas a la misma.

1.4 Amenazas

1. El contexto en el que estamos viviendo supone como amenaza principal la pandemia causada por el coronavirus y la enfermedad COVID- 19 y todas las medidas implementadas por las autoridades federales, especialmente las educativas. Dado que es posible un cambio de planes respecto al calendario y al modalidad de trabajo escolar esta es la principal amenaza detectada.
2. Cambios de horario o cancelación de clases. Esto es poco común dado que existe un calendario escolar de la Institución diseñado con base en el calendario propuesto por la USEBEQ en el Estado de Querétaro. Sin embargo, y resultado del contexto en el que vivimos, es posible que haya cambios o cancelaciones en el mismo.
3. Inconstancia presencial de algún o algunos miembros de la población. Las causas pueden ser múltiples pero escapan totalmente del control del investigador.
4. Posible intervención de algún adulto a cargo de algún o alguna menor conformante de la población. Esta amenaza se basa en la posibilidad de que alguna familia se muestre abiertamente en contra de que su hijo o hija trabajen estos contenidos en la escuela.

1.5 Conclusiones del análisis FODA

Analizando los resultados arrojados por el análisis FODA puedo notar que las fortalezas son mayores en número que las amenazas y las debilidades. Además, puedo observar que tengo el perfil adecuado para trabajar los temas de interés, resultados de la problemática a intervenir, y para el trabajo con la población. Asimismo me parece que las oportunidades halladas son factores que, sumados a las fortalezas, pueden incidir en el éxito de la intervención.

A partir de este análisis, puedo también ratificar la decisión de utilizar el teatro como herramienta didáctica central en el diseño de la intervención así como la secuencia didáctica como estructura general dado que la población y el contexto de la misma lo permiten al ser un entorno escolar, al formar al investigador parte de la misma y dada la experiencia con el teatro del mismo. Además de, como he descrito, la efectividad de juegos teatrales, como la impro, en procesos inconscientes.

Otro factor que se observa favorable para el desarrollo y ejecución de la intervención es la sensibilización existente en la población respecto a temas de violencia, acoso escolar y género. Este contexto es favorable para la implementación de la intervención dado que hay un conocimiento previo en los individuos y esto, quizá, signifique un avance más profundo durante la intervención.

Por último, puedo concluir, con base en el análisis FODA, que es viable la ejecución de la intervención a partir de una secuencia didáctica que contemple al teatro como principal recurso y que integre una evaluación previa y posterior a la implementación de la misma. A continuación, presentaré el diseño de la intervención.

2. Objetivos y metas de la intervención

Partiendo del análisis de los resultados arrojados por el diagnóstico se detectó como problemática central la exigencia de cumplimiento de prácticas hegemónicas de género entre adolescentes en la ciudad de Querétaro.

Para trabajar con dicha problemática a partir de la intervención se plantearon los siguientes objetivos:

2.1 General

- Disminuir la exigencia de cumplimiento de prácticas hegemónicas de género contraviniendo los simulacros de réplica de violencia en la población de estudio.

2.2 Específicos

- Validar el cuestionamiento de los modelos hegemónicos existentes en la población.
- Construir un espacio en el que sea posible encontrar modelos alternativos a las relaciones interpersonales alejados de las estructuras jerárquicas.
- Propiciar la reflexión acerca del sistema heteropatriarcal presente en el contexto de la población de estudio.
- Utilizar algunas de las ideas de la ternura radical (Restrepo, 2010) y la ética de la afirmación (Braidotti, 2018) como vía para contrarrestar la hegemonía en la relación docente- alumno y así fomentar un espacio de confianza que facilite a la población alejarse de la simulación y profundizar en los temas de interés.

- Evaluar la intervención con la elaboración de un instrumento que permita medir los resultados de la misma a partir de la comparación. Para ello, el instrumento se aplicará previa y posteriormente a la realización de la intervención.
- Medir el impacto de la intervención en el establecimiento de relaciones interpersonales por parte de los y las adolescentes de la población de estudio en términos de violencia de género (jerarquías sociales, simulacros de violencia).

2.3 Metas

Partiendo de los objetivos planteados para la intervención se proyectan las siguientes metas:

- Intervenir un grupo de segundo grado de secundaria con una población de aproximadamente 18 personas.
- Tener, al menos, 8 sesiones consecutivas con la población, con una frecuencia no mayor de dos semanas, para ejecutar la intervención y realizar la evaluación.
- Que al menos 50% de los participantes hubieran realizado por lo menos una acción en la que contravinieran los mandatos de masculinidad hegemónica, al cabo de dos meses de terminada la intervención. Para lo cual se plantea realizar una segunda evaluación que sirva para medir los resultados de la intervención a mediano plazo, dos meses posteriores a la ejecución de la misma.

- Contar con evidencia gráfica de, al menos, 12 adolescentes surgida durante el proceso de intervención.
- Contar con evidencia escrita de, al menos 8 adolescentes surgida durante el proceso de intervención.
- Contar con evidencia en imagen de los productos resultantes de la intervención.
- Realizar una bitácora de proceso que permita documentar la ejecución de la intervención.

3 Método de la intervención

Como se ha expuesto, esta intervención se diseñó bajo el modelo de enseñanza de secuencia didáctica, entendida como una sucesión lineal de actividades cuya finalidad es cumplir con un objetivo didáctico (Díaz Barriga, 2013). En este caso, el objetivo didáctico de enseñanza es correspondiente a la problemática detectada en la etapa diagnóstica de la presente investigación. Asimismo se diseñará un cuestionario abierto con base en algún producto cultural en el que se muestren modelos hegemónicos de masculinidad y su impacto en un contexto adolescente a través del establecimiento de jerarquías en las relaciones interpersonales.

3.1 Beneficiarios y beneficiarias directos e indirectos

Las personas beneficiadas directamente de esta intervención serán los y las alumnos y alumnas que conformen la población de la intervención especificada en el apartado anterior de este documento.

Las personas beneficiadas de manera indirecta por la intervención serán:

- Los y las alumnos y alumnas de la secundaria en la que se llevará a cabo la intervención ya que, como se comentó en el apartado de CONTEXTO

del capítulo anterior, en dicho centro escolar se propicia el desarrollo de actividades que integren a alumnos y alumnas de toda la secundaria.

- Las más de 100 familias de los y las adolescentes conformantes de la población de estudio.
- Los y las maestras y maestros de la escuela en la que se realizará la intervención.

3.2 Equipo de trabajo

En este caso, la intervención se llevará a cabo en su totalidad por el investigador de este trabajo.

3.3 Evaluación

Se realizarán tres evaluaciones para medir la efectividad de la intervención, una antes de iniciar el trabajo con los y las adolescentes, una al terminar la intervención y una tercera después de dos meses, para evaluar la permanencia de los efectos en los adolescentes. A continuación se explica cada una de ellas.

1. Antes del inicio de la intervención. Esta evaluación se diseñará a partir de un producto cultural (fragmento de película o serie, canción, fragmento de texto narrativo, fragmento de obra de teatro) seleccionado por el investigador bajo el siguiente criterio: que refleje el contexto de la población (adolescencia), los modelos hegemónicos detectados en la etapa diagnóstica de este estudio y las relaciones jerárquicas resultantes.
2. Al terminar la intervención. Tomando como recurso didáctico el producto cultural mencionado, se diseñará un cuestionario que tenga como objetivo detectar el grado de observabilidad de los factores referidos en el párrafo anterior por la población a intervenir.

Posteriormente, y después de concluida la etapa de ejecución de la secuencia didáctica de la intervención, se volverá a aplicar el mismo cuestionario señalado previamente. El objetivo es medir, a través de la comparación, la efectividad de la intervención observando qué tanto estos modelos y relaciones son evidentes para la población y si esta noción se modificó a partir de la intervención.

3. A dos meses. Se aplicará el cuestionario comparativo que se utilizó en las evaluaciones previas y se incluirá un par de preguntas abiertas:

Piensa en los últimos dos meses y tu interacción con tus amigos, familiares, en la escuela, etc.

1. ¿Has encontrado situaciones en las que hayas dado cuenta de la exigencia de lo que “se debe hacer o cómo se debe ser” hacia los hombres por el hecho de ser hombres? ___ No. ___ Sí, ¿de cuáles te has dado cuenta?
2. Explica si tú has hecho algo que estuviera en contra de lo que “se debe hacer o cómo se debe ser” para ser hombre.

4 Cronograma de actividades

MES	RUBRO	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES
Agosto	Diseño/ Gestión	<ul style="list-style-type: none"> ● Última revisión del diseño de intervención (cartas descriptivas de la secuencia didáctica) ● Compra de insumos para la intervención (se prevé el pago de una membresía en una plataforma de diseño de recursos didácticos gráficos) ● Realización de material didáctico para la intervención
Septiembre	Gestión/ Evaluación/ Ejecución/ Documentación	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisión de últimos detalles del material didáctico para la intervención ● Aplicación del primer instrumento de evaluación previo a la ejecución de la intervención ● Inicio de la etapa de ejecución de la intervención ● Documentación de la intervención a través de la

bitácora de trabajo		
Octubre	Ejecución/ Documentación	<ul style="list-style-type: none"> ● Ejecución de la intervención ● Documentación de la intervención a través de la bitácora de trabajo
Noviembre	Ejecución/ Documentación/ Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Cierre de la intervención ● Documentación de la intervención a través de la bitácora de trabajo ● Segunda aplicación del primer instrumento de evaluación posterior a la ejecución de la intervención
Diciembre		<ul style="list-style-type: none"> ● R E C E S O
Enero	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Aplicación del segundo instrumento de evaluación para medir resultados a mediano plazo de la intervención
Febrero	Análisis	<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis de la bitácora de trabajo, los productos resultantes de la intervención y los instrumentos de evaluación
Marzo	Escritura	<ul style="list-style-type: none"> ● Escritura de los resultados y conclusiones de la intervención con base en el análisis realizado el mes anterior

5 Presupuesto

RUBRO	DESCRIPCIÓN	CANTIDAD	COSTO APROXIMADO POR UNIDAD	COSTO TOTAL
Diseño	Mensualidad de plataforma de diseño de productos gráficos didácticos	2	\$ 450.00 (cuatrocientos cincuenta pesos 00/100 m.n.)	\$ 900.00 (novecientos pesos 00/100 m.n.)
Diseño	Artículos varios de papelería (plumones, cartulinas, post-it, libreta de notas, plumas)		\$ 1, 000.00 (mil doscientos pesos 00/100 m.n.)	\$ 1, 000.00 (mil doscientos pesos 00/100 m.n.)
Documentación	Disco externo para	1	\$ 1, 500.00 (mil	\$ 1, 500.00

	almacenar todos los documentos del estudio así como para archivar la documentación y los materiales didácticos de la intervención.		quinientos pesos 00/100 m.n.)	(mil quinientos pesos 00/100 m.n.)
Salario	Salario mensual para el investigador a cargo	8	\$ 12, 000.00 (doce mil pesos 00/100 m.n.)	\$ 96, 000.00 (noventa y seis mil pesos 00/100 m.n.)
Computadora	Lap top para el diseño y realización de insumos didácticos así como para el almacenamiento y procesamiento de datos y material de documentación de la intervención	1	\$10, 000. 00 (diez mil pesos 00/100 m. n.)	Se estima el uso de ¼ parte de la vida útil de la computadora, por tanto se presupuestan \$ 2, 500.00 (dos mil quinientos pesos 00/100 m.n.)

PRESUPUESTO TOTAL DE LA INTERVENCIÓN

\$ 101, 900.00 (Ciento un mil novecientos pesos 00/100 m.n.)

6. Planeación de la secuencia didáctica utilizada para el taller de intervención

SESIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDADES/ TIEMPO	MATERIALES
1	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración 	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: Lectura de fragmentos (40 min) • ACTIVIDAD 2: Aplicación de cuestionario (20 min) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivo con conexión a internet, webcam, micrófono

			<p>y procesador que soporte la plataforma zoom.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plataforma zoom. • Texto en PDF “Romeo y Julieta”. • Cuestionario de google.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un espacio de confianza entre los y las asistentes a la convocatoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: Presentación de los y las participantes: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo te llamas? ○ ¿Cómo te gusta que te digan? ○ ¿Cuántos años tienes? ○ ¿Qué te trajo al taller? (15 minutos) • ACTIVIDAD 2: Teja: se establece una numeración secuencial en la que cada persona tendrá un número. De una en una, las personas irán diciendo su número y nombre. Se registra el conteo máximo después de 4 intentos. (10 minutos) • ACTIVIDAD 3: Juego de impro. El portero: Una persona juega de portero y las y los demás serán tiradorxs. Quien sea portero tendrá que recibir las propuestas de improvisación de sus compañeras y compañeros quienes tendrán que lanzar un estímulo claro en torno a una propuesta vocal- corporal de personaje y una situación. La persona que juegue de portero recibirá el estímulo y continuará la impro hasta que el árbitro (el moderador) marque el cambio de tirador. (15 min) • CORTE • ACTIVIDAD 4: Discusión dirigida sobre la lectura de “Romeo y Julieta”. <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué te pareció la lectura? ○ ¿Conocías la historia de Romeo y Julieta y a sus personajes? ○ ¿Lo que leíste se parece a la idea que tenía previamente? ○ ¿Qué te llamó la atención?(15 minutos) • CIERRE: En una palabra o frase corta, ¿Cómo te vas? (5 minutos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivo con conexión a internet, webcam, micrófono y procesador que soporte la plataforma zoom. • Plataforma zoom.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Comenzar a indagar en los referentes 	<ul style="list-style-type: none"> • ACTIVIDAD 1: Teja. Se establece una numeración secuencial en la que cada persona tendrá un número. De una en una, 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivo con conexión a

	<p>existentes en la población en torno a la masculinidad hegemónica partiendo de la lectura de fragmentos de “Romeo y Julieta”</p> <p>las personas irán diciendo su número y nombre. Se registra el conteo máximo después de 4 intentos. (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ACTIVIDAD 2: Juego de impro. El portero (15 minutos) ● ACTIVIDAD 3: Juego de impro: ¿Tú qué haces? Una persona (A) comienza a ejecutar alguna acción física que sea reconocible para todo el grupo (leer, bailar, cocinar, talar un árbol, etc), otra persona (B) le pregunta: ¿Qué haces? A le responde a B con una acción distinta a la que estaba realizando. B tiene que comenzar a realizar la acción que A le dictó. Después llega otra persona y le pregunta a B ¿Qué haces?, quien responde con una acción distinta a la que está realizando. Así sucesivamente (15 min) ● CORTE ● ACTIVIDAD 4: Ejercicio de visualización/ escritura: <ul style="list-style-type: none"> ○ Relajación con respiración activa. ○ Pedir recordar las escenas de “Romeo y Julieta” y la conversación de la sesión anterior. ○ Preguntar: ¿Qué es lo que más recuerdas/ viene a tu mente? ○ Regístralo. ○ Abrir ojos. ○ Anotar el recuerdo y ampliarlo si es necesario o si se relaciona con otra cosa. (15 minutos) ● CIERRE: <ul style="list-style-type: none"> ○ TAREA: Traer lo anotado a la sesión próxima. ○ En una palabra o frase corta, ¿Cómo te vas? (5 minutos) 	<p>internet, webcam, micrófono y procesador que soporte la plataforma zoom.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Plataforma zoom.
<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Creación de historias de ficción a partir de los referentes detectados en la sesión anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ACTIVIDAD 1: Teja. (10 minutos) ● ACTIVIDAD 2: Juego de impro. El portero (15 minutos) ● ACTIVIDAD 3: Juego de impro: ¿Tú qué haces? (15 min) ● CORTE ● ACTIVIDAD 4: Creación de historias: <ul style="list-style-type: none"> ○ En breakout rooms (5 de 3 personas cada uno) ○ Compartir las notas que desarrollaron la sesión anterior para crear una historia en común de 3 personajes. ○ La historia debe partir de las notas individuales de las y los participantes. ○ Cada quién debe aportar a la historia al menos un elemento 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dispositivo o con conexión a internet, webcam, micrófono y procesador que soporte la plataforma zoom. ● Plataforma zoom.

		<ul style="list-style-type: none"> (lugar, tiempo, acción). ○ La historia debe tener un inicio o planteamiento, un conflicto, el desarrollo de ese conflicto y un desenlace. ○ Tomar nota de todo. (15 minutos) ● CIERRE: <ul style="list-style-type: none"> ○ TAREA: Traer las notas para la sesión próxima. ○ En una palabra o frase corta, ¿Cómo te vas? (5 minutos) 	
5	<ul style="list-style-type: none"> ● Explorar, de forma más directa, los referentes existentes en la población en torno a la masculinidad hegemónica a través de la impro. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ACTIVIDAD 1: Teja. (10 minutos) ● ACTIVIDAD 2: Juego de impro. ¿Tú qué haces? (15 minutos) ● ACTIVIDAD 3: Juego de impro: ¿Tú qué haces? 1.1 (Es de hombres) Mismas instrucciones que el juego ¿Tú qué haces? pero el cambio repentino en la instrucción tiene como objetivo develar las prácticas masculinas subyacentes en el inconsciente de las y los participantes (15 min) ● CORTE ● ACTIVIDAD 4: Ensayo de historias: <ul style="list-style-type: none"> ○ En breakout rooms (5 de 3 personas cada uno) ○ Ensayar la historia que construyeron sumando elementos que tengan a la mano en sus casas a modo de vestuario y utilería ○ Resolución de dudas para la presentación en la sesión anterior. (15 minutos) ● CIERRE: <ul style="list-style-type: none"> ○ TAREA: Traer elementos de vestuario y utilería para la sesión próxima. ○ En una palabra o frase corta, ¿Cómo te vas? (5 minutos) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dispositiv o con conexión a internet, webcam, micrófono y procesador que soporte la plataforma zoom. ● Plataforma zoom.
6	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionar sobre los referentes existentes en la población en torno a la masculinidad hegemónica detectados a través de la 	<ul style="list-style-type: none"> ● ACTIVIDAD 1: Teja. (10 minutos) ● ACTIVIDAD 2: Juego de impro. ¿Tú qué haces? 1.2 (No es de hombres) (15 minutos) ● ACTIVIDAD 3: Espacio de reflexión en torno a los juegos de impro ¿Tú qué haces? 1.1 y ¿Tú qué haces? 1.2 . La discusión será dirigida a partir de las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Se acuerdan qué <i>es de hombres</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dispositiv o con conexión a internet, webcam, micrófono y procesador que soporte la

	<p>impro.</p>	<p>y qué <i>no es de hombres</i>?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Han tenido experiencias en las que han visto a personas haciendo esas cosas? ○ ¿Son hombres o mujeres? ○ ¿Cómo nos sentimos al respecto? (15 min) <ul style="list-style-type: none"> ● CORTE ● ACTIVIDAD 4: Pase de ejercicios de historias. <ul style="list-style-type: none"> ○ Cada equipo presenta su impro. El resto del grupo mantiene apagados micros y cámaras mientras se desarrollan los ejercicios. (10 minutos) ● ACTIVIDAD 5: Comentarios acerca de los ejercicios presentados. (5 minutos) ● CIERRE: <ul style="list-style-type: none"> ○ TAREA: Traer las notas para la sesión próxima. ○ En una palabra o frase corta, ¿Cómo te vas? (5 minutos) 	<p>plataforma zoom.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Plataforma zoom. ● Elementos de vestuario y utilería.
7	<ul style="list-style-type: none"> ● Sensibilizar de manera personal sobre los temas a abordar en la intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ACTIVIDAD 1: Teja. (10 minutos) ● ACTIVIDAD 2: Espacio de reflexión a partir de los juegos de impro y las escenas presentadas dirigido por el monitor. Partir de las siguientes preguntas detonantes: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo podrías relacionar lo que hablamos sobre los juegos de impro con las escenas que viste la sesión anterior? ○ ¿Te parece familiar? ○ ¿En dónde lo has visto? ○ ¿Cómo te hace sentir? ○ ¿Te reconoces en esas prácticas? ○ ¿Te has sentido presionada, presionado, obligada u obligado a llevarlas a cabo? ○ ¿Cómo te hace sentir? ○ ¿Cómo te gustaría sentirte al respecto? (25 minutos) ● CORTE (5 minutos de receso) ● ACTIVIDAD 3: Breve presentación de conceptos clave para abordar los temas de reflexión con el objetivo de desarrollar la campaña de redes sociales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Masculinidad ○ Hegemonía ○ Masculinidad hegemónica ○ Machismo y misoginia ○ Feminismos (10 minutos) ● ACTIVIDAD 4: Preguntas y comentarios (5 minutos) ● CIERRE: <ul style="list-style-type: none"> ○ TAREA: Pensar ¿Qué podría hacer distinto en mis relaciones 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dispositiv o con conexión a internet, webcam, micrófono y procesador que soporte la plataforma zoom. ● Plataforma zoom. ● Presentación en power point.

		interpersonales para no caer en las prácticas mencionadas en la sesión?	
		<ul style="list-style-type: none"> ○ En una palabra o frase corta, ¿Cómo te vas? (5 minutos) 	
8	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecimiento de posibles estrategias para modificar las prácticas relacionales de la población tomando en cuenta la difusión de las mismas a través de una campaña en redes sociales con productos culturales (<i>memes, hashtags, hilos</i>) ● Diseño de la campaña para redes sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ACTIVIDAD 1: Teja. (10 minutos) ● ACTIVIDAD 2: Exposición de las preguntas de tarea (10 minutos) ● ACTIVIDAD 3: <ul style="list-style-type: none"> ○ Breakout rooms divididos por afinidades de la exposición. ○ Trabajarán sobre ideas de diseño y difusión de la campaña en redes sociales. (20 minutos) ● CORTE ● ACTIVIDAD 4: Exposición <ul style="list-style-type: none"> ○ Cada equipo tiene 2 minutos para exponer su propuesta/ idea de campaña. ○ Después de que cada equipo presenta, los demás le dan observaciones e ideas para mejorar. (10 minutos) ● ACTIVIDAD 4: Reunión de ajuste: <ul style="list-style-type: none"> ○ Breakout rooms. ○ Cada equipo ajusta lo necesario para dejar todo listo para realizar su producto de campaña en la sesión próxima. (5 minutos) ● CIERRE: En una palabra o frase corta, ¿Cómo te vas? (5 minutos) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dispositivo con conexión a internet, webcam, micrófono y procesador que soporte la plataforma zoom. ● Plataforma zoom.
9	<ul style="list-style-type: none"> ● Realización de la campaña para redes sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ACTIVIDAD 1: Teja. (10 minutos) ● ACTIVIDAD 2: <ul style="list-style-type: none"> ○ Breakout rooms divididos por equipos de campaña. ○ Realización de campaña (30 minutos) ● CORTE ● ACTIVIDAD 4: Exposición <ul style="list-style-type: none"> ○ Cada equipo expone su producto de campaña (10 minutos) ● ACTIVIDAD 4: Comentarios para las campañas. (5 minutos) ● CIERRE: En una palabra o frase corta, ¿Cómo te vas? (5 minutos) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dispositivo con conexión a internet, webcam, micrófono y procesador que soporte la plataforma zoom. ● Plataforma zoom.
10	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ● ACTIVIDAD 1: Lectura de fragmentos (40 min) ● ACTIVIDAD 2: Aplicación de cuestionario (20 min) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dispositivo con conexión a internet, webcam, micrófono y procesador

que
soporte la
plataforma
zoom.

- Plataforma zoom.
 - Texto en PDF “Romeo y Julieta”.
 - Cuestionario de google.
-

Dirección General de Bibliotecas UPEL