



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA

LO QUE SOMOS: TALLER SOBRE MASCULINIDAD Y LITERATURA DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA

PRESENTA

JONATHAN RODRIGUEZ ROJAS

DIRECTORA DE TESIS

DRA. NANCY GRANADOS REYES

ASESORA DE TESIS

DRA. CECILIA CONCEPCIÓN CUAN ROJAS

SEPTIEMBRE 2025

ÍNDICE

Contenido	
ÍNDICE	2
AGRADECIMIENTOS.....	5
CAPÍTULO 1. ¿POR QUÉ DISEÑAR UN TALLER SOBRE LA MASCULINIDAD?	6
1.1. Introducción.....	6
1.2. Planteamiento del problema	8
1.3. Pregunta de investigación	16
1.4. Hipótesis	16
1.5. Objetivos del taller	17
1.5.1. Objetivo general.....	17
1.5.2. Objetivo específico.....	17
1.6. Justificación.....	17
1.7. Antecedentes	19
1.7.1. Propuestas didácticas en México	19
1.7.2. Propuestas didácticas extranjeras.....	30
1.8. Marco legal y normativo en cuestiones de género.....	39
1.8.1. Normativas internacionales	39
1.8.2. Normativas continentales (América).....	45
1.8.3. Normativas nacionales.....	46
1.8.4. Normativas estatales de Puebla.....	51
1.8.5. Normativas del municipio de Puebla de Zaragoza	54
1.8.6. Normativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la educación media superior	56
1.8.7. Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género en la BUAP	57
CAPITULO 2. DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO AL MACHISMO	60
2.1. Marco teórico	60
2.1.1. El género como construcción social	60
2.1.2. Patriarcado	73
2.1.3. Masculinidad hegemónica.....	81
2.1.4. Machismo	87
2.2. Metodología	91
CAPÍTULO 3. PREELIMINARES Y PRESENTACIÓN DEL TALLER <i>LO QUE SOMOS</i> ..	94

3.1. La perspectiva de género en la educación	94
3.2. Marco Curricular Común de la Educación Media Superior	97
3.3. <i>Lo que somos</i> : taller de masculinidad y literatura.....	105
3.3.1. Planeación didáctica.....	105
3.3.2. Secuencias didácticas	112
3.3.3. Consideraciones finales sobre el taller <i>Lo que somos</i>	130
CONCLUSIONES	131
REFERENCIAS	135

Para Abril; gracias porque, con tu afecto y comprensión,
lograste despertar mi conciencia de género

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento principal lo quiero hacer para mamá y papá; gracias a sus esfuerzos hoy puedo ver culminada una meta tan anhelada por toda mi familia; espero que esta tesis pueda ser un motivo de ejemplo y orgullo para mis dos hermanos. Con un cariño muy especial, quiero reconocer a mis profesoras y profesores del Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica por compartir siempre sus conocimientos con un afecto e ímpetu extraordinario, especialmente a la Dra. Nancy Granados por ser mi mentora en los estudios de género y por siempre confiar en mis capacidades; también, a las doctoras Karina Fascinetto, Araceli Toledo, Tanya González, Elizabeth Buenabad, Laura Cordero y Cecilia Cuan por impulsarme en el ámbito académico y por sus buenos comentarios hacia mi persona. Con mucha estima, quiero agradecer a la Dra. Amanda Rosa por confiar en mí desde el primer momento y al Dr. Gary Gómez por su escucha atenta y consejería.

Agradezco, igualmente, a mi amada Abril Ocampo, quien me acompañó durante toda mi licenciatura, ayudándome en muchas materias y abriendo mi mente hacia otros mundos de conocimiento. Sin su apoyo incondicional, una tesis de esta envergadura no hubiera sido posible.

Finalmente, agradezco a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla por diseñar y aplicar planes de estudio de máxima calidad en la Facultad de Filosofía y Letras, generando profesionistas capaces y llenos de habilidades para el ámbito académico y laboral.

CAPÍTULO 1. ¿POR QUÉ DISEÑAR UN TALLER SOBRE LA MASCULINIDAD?

1.1. Introducción

La violencia de género es un fenómeno que, con el paso del tiempo, ha tomado relevancia en los ámbitos social y político. Desde hace más de 50 años, este tipo de violencia fue abordada por el máximo organismo internacional en la *Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer*, el 7 de noviembre de 1967. A partir de ese momento, el tema de la perspectiva de género tuvo una producción más definida y contundente, tanto que cada década se hacen nuevas aportaciones y se vislumbran nuevas categorías que contribuyen al estudio del hombre y de la mujer en la sociedad. Asimismo, y a partir de las convenciones internacionales, los países adscritos a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han implementado leyes, normas y reglamentos con la finalidad de identificar, medir, capacitar e incidir en los ámbitos de desarrollo humano para disminuir la violencia de género en sus territorios. En el caso de México ubicamos a la *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres* y la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*, por ejemplo.

La violencia de género se constituye de muchas y diferentes maneras a partir de los preceptos culturales sobre los roles de género; a partir de esto, a modo de ejemplo, se han desarrollado investigaciones que abordan el tema del machismo en México (Giraldo, 1972; Hölz, 1992; Cueva Perus, 2012; Rojas López & Olivera-Villarroel, 2022) debido a dos razones: 1) el machismo es en sí una serie sistemática de violencias de género y 2) México proyecta una imagen internacional sobre el «hombre machista». Desde el ámbito educativo se han diseñado propuestas pedagógicas y de intervención para diversos contextos: empresas, instituciones de gobierno, instituciones penales, instituciones educativas, etc., esto con el propósito de concientizar a la población sobre la perspectiva de género y su importancia para crear espacios de convivencia sana, libres de violencias. El objetivo de la

presente investigación radica en diseñar un taller dirigido a estudiantes de nivel medio superior de la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana (PECU), adscrita a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), donde la lectura de textos literarios permita identificar categorías como los roles de género, la masculinidad hegemónica y el machismo.

La importancia de diseñar este tipo de propuestas es debido a: 1) las y los estudiantes de nivel medio superior, al ser adolescentes, están en un proceso de consolidación en cuanto a su identidad de género, 2) los índices de violencia de género en el país son altos. Además, como se verá en el planteamiento del problema, los análisis que se han hecho en este nivel educativo sobre la violencia de género arrojan datos que corroboran la existencia de la violencia hacia las mujeres (principalmente) perpetrada por docentes, administrativos y compañeros de clase. Es importante recalcar que este nivel educativo se ha dejado de lado en cuanto a propuestas de intervención en materia de género, siendo el nivel superior quien ha tenido más atención en este sentido; atender a los estudiantes hombres de bachillerato o preparatoria puede reducir que, en sus contextos futuros de convivencia, llámese universidad o lugar de trabajo, reproduzcan conductas machistas.

La presente investigación también busca contribuir a despertar el interés de las y los futuros lectores en tanto el diseño de propuestas didácticas, no sólo en el nivel medio superior, sino en cualquier contexto en el que puedan trabajar. También, busco dar a conocer la importancia de la literatura para el análisis social, pues, al ser egresado de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica, reconozco que en los textos literarios se hayan ideologías culturales y que, a partir de su análisis, es posible develarlas para hallar el contraste o la similitud con nuestras creencias personales. Asimismo, la investigación pretende posicionar a las creaciones artísticas como medios y formas de resistencia ante

la difusión y reproducción del sistema patriarcal en contextos escolares; la literatura forma parte de ese cúmulo de experiencias del arte.

La estructura de la presente investigación es la siguiente: comienzo con el planteamiento del problema, detallando el nivel de incidencia de la violencia de género-escolar en el nivel medio superior: luego comparto la pregunta de investigación que rige este documento, así como la hipótesis y los objetivos que persigo al diseñar la propuesta didáctica para después presentar la justificación, donde expongo mis intereses personales y las posibles aportaciones que la investigación puede hacer al campo académico. Después, expongo el marco teórico, compuesto por las siguientes secciones: 1) la construcción social del género, 2) patriarcado, 3) masculinidad hegemónica y 4) machismo; con estos ejes temáticos pretendo que el lector pueda dimensionar que el género es una variable ideológica y cultural que tiene sus materializaciones en conductas muchas veces violentas, pero también en la posibilidad de una transformación de este. Posteriormente, explico la metodología (tipo de investigación, diseño de la investigación, tipo de enfoque, etc.). Y, por último, presento el taller donde se detalla la planeación didáctica y sus respectivas secuencias a realizar en el aula.

1.2. Planteamiento del problema

La violencia de género es un fenómeno social que está presente a nivel mundial. Según ONU MUJERES (2023) “se calcula que, en todo el mundo, 736 millones de mujeres –casi una de cada tres– han sido víctimas de violencia física o sexual por parte de su pareja, de violencia sexual fuera de la pareja, o de ambas, al menos una vez en su vida”. Además, dictaminan que, según el mismo portal web, “en 2022, unas 48.800 mujeres y niñas murieron a manos de sus parejas u otros familiares en todo el mundo”. ONU MUJERES, desde 2006, creó la «base de datos mundial sobre la violencia contra las mujeres» donde

trabaja con gobiernos y empresas de todo el mundo para realizar evaluaciones, análisis y encuestas sobre temas de género.

Ha sido gracias a esta base de datos mundial que, en la actualidad, es posible ver el fenómeno de la violencia de género en el panorama internacional y, a partir de aquí, corroborar lo que durante varias décadas el feminismo ha estudiado. Así pues, la violencia de género parece ser parte de la estructura social, cultural y política de, al menos, los países que se integran a la ONU. A pesar de que la perspectiva de género ha llegado a los organismos jurídicos más importantes de los gobiernos mundiales y de tener un número considerable de leyes a favor de los temas de género, la permanencia de un sistema patriarcal de orden ideológico que sigue regulando todo tipo de relaciones, principalmente las de poder, se mantiene.

Este sistema patriarcal tiene como característica esencial la «masculinización» de casi todas las esferas de la vida pública y privada, es decir, se legitima más aquello que se relaciona con lo masculino. Este fenómeno es más persistente y evidente en la familia y en la escuela pues son dos núcleos sociales importantes en el desarrollo de los individuos. Todo aquello que se relaciona con «lo masculino» lleva en sí tintes y determinaciones de violencia, discriminación y desigualdades; por esta razón es que el feminismo, desde su parte teórica, ha pretendido visibilizar estos tintes, utilizando lo que ellas llaman «las gafas moradas». Igualmente, organizaciones públicas y privadas en todo el mundo, como ONU MUJERES, han hecho suya la responsabilidad de hacer evidente este sistema y emplear estrategias de todo tipo para disminuir los impactos de la violencia en hombres y mujeres.

A partir de la visibilización del sistema patriarcal comienza a conceptualizarse la existencia de un modelo de masculinidad imperante para todos las y los individuos de la sociedad, dígase niños, niñas, adolescentes, adultos, adultos mayores; este modelo fue llamado «masculinidad hegemónica» y, según diversos estudios académicos, más que un

prototipo de ser humano, es un ideal al que se le adjudican prácticas, conductas y comportamientos que reproducen la violencia y la discriminación de género en todas las etapas de desarrollo del ser humano y, también, en muchos contextos donde interactúan las personas. En su mayoría, son los varones aquellos que pretenden alcanzar el ideal, ya que recaen sobre ellos estos «mandatos» del «ser hombre». La materialización de la masculinidad hegemónica es el machismo, entendido, precisamente, como las actitudes y comportamientos que el hombre tiene hacia la mujer y que demeritan su persona, muchas veces a través de la violencia. Y, en realidad, este fenómeno se extrapola hacia las y los demás individuos.

Como ya mencioné anteriormente, uno de los núcleos formativos del ser humano (hablo con relación a la identidad) es la escuela o, mejor dicho, la institución educativa. La identidad de género (el cómo se auto percibe una persona en relación con su sexo biológico) es canalizada por estas instituciones a través del currículum, las enseñanzas docentes y, por supuesto, la convivencia escolar (Scharagrodsky & Narodowski, 2005, p. 66). Esto es especialmente llamativo pues las y los docentes, y el cuerpo administrativo, al no trabajar bajo una perspectiva de género pueden estar reproduciendo discursos que propician el desarrollo de la masculinidad hegemónica, los roles de género e incluso, algunos docentes hombres, conductas machistas.

Lo mencionado en el párrafo anterior es aplicable para todos los niveles del sistema educativo. El interés de este trabajo de investigación se ubica en el nivel medio superior del sistema educativo público mexicano; esto debido a que, según la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en la etapa adolescente es donde se experimentan cambios neurocognitivos a partir de la interacción con el contexto inmediato; en estas edades y en este nivel educativo es donde se concreta la identidad de género. Dada la reproducción social constante del modelo de la

masculinidad hegemónica, las y los adolescentes están expuestos a estos principios y normas que siguen el patrón de la violencia de género.

Según el documento *Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y ONU MUJERES (2019), las mujeres son más propensas a experimentar, en el ámbito escolar, varios tipos de acoso, entre ellos, el psicológico, cibernético y sexual, junto con algún otro tipo de violencia. De igual forma, adscribe que la mayoría de los estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+ expresan haber sufrido *bullying* o violencia según su orientación sexual, identidad o expresión de género (p. 21).

En México, entre los años 2007 y 2008 se instauró el «Observatorio de violencia social y de género en la educación media superior» donde las instituciones organizadoras fueron la Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH), la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos UNAM-México; sin embargo, este observatorio no siguió en funciones sino hasta 2011 debido a, posiblemente, los cambios en la estructura gubernamental y las prioridades del Estado en esos años, a pesar de contar con una estructura organizacional ya establecida y un sitio web donde podía encontrarse toda la información relacionada a él (actualmente, la página web ya no existe). Los únicos documentos que avalan la existencia de dicho observatorio son 3: 1) la actualización del observatorio a través del programa de conversión de la AMDH y del INDESOL en 2011, es decir, los lineamientos para dicha actualización, 2) el *Diagnóstico sobre la violencia en la educación media superior* del año 2008 y 3) el *Diagnóstico sobre la situación de desigualdad, inequidad y violencia contra la mujer en la educación media superior* de 2011.

El segundo documento fue pionero en México al detectar la violencia de género por medio de dos cuestionarios, uno cualitativo y otro cuantitativo. Los resultados obtenidos fueron de gran importancia e impacto porque, por primera vez en el país, fue posible observar las vivencias que las y los adolescentes viven cotidianamente en el entorno escolar de los bachilleres y preparatorias. El diagnóstico se realizó en varios Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETis) del entonces Distrito Federal (hoy llamado Ciudad de México); participaron 2,500 estudiantes y, en la parte de la aplicación de las encuestas, 18 profesores y profesoras integrantes del Seminario Permanente de Educación en Derechos Humanos del CETis. Las violencias que buscaron detectar los cuestionarios fueron las siguientes: física, psicológica y sexual; identificándose dentro del plantel educativo (relaciones estudiante-estudiante, estudiante-docente, estudiante-personal administrativo), fuera del plantel educativo (relación estudiante-personal de seguridad) y en lo familiar (relación estudiante-pariente). Lo sorprendente fue que en todos los ámbitos persistían los actos violentos, principalmente hacia las mujeres.

Estos son algunas cifras de lo que el *Diagnóstico* de 2008 obtuvo como resultados después de la recopilación y análisis de datos: 42% de las estudiantes mujeres dicen haber recibido violencia verbal por parte de sus compañeros y profesores; 18% mencionan haber negociado calificaciones por sexo; 22% externaron haber sido acosadas sexualmente por autoridades escolares y 31% haber sido hostigadas sexualmente por el grupo policial que tiene a cargo la seguridad al exterior de los planteles; 3% de las estudiantes mujeres mencionan haber sufrido violencia física en su relación de noviazgo; un porcentaje no especificado de este colectivo aseguró haber vivido violencia verbal y sexual en sus contextos familiares (Ramírez, 2011). A partir de estos resultados el Observatorio llevó a cabo una serie de acciones de atención a la violencia en la educación media superior que implicaron un diálogo constante con la Secretaría de Educación Pública (SEP), el diseño

de contenido para la formación docente y la implementación de metodologías de género dentro de las instituciones para atender la violencia suscitada.

El segundo *Diagnóstico* de 2011 siguió una metodología similar al de 2008; en este caso, los cuestionarios (cualitativo y cuantitativo) se aplicaron a 1,250 estudiantes de 3 instituciones de educación media superior ubicadas en Ciudad de México. Algunos de los resultados arrojados fueron los siguientes: las mujeres estudiantes son mayormente violentadas en el espacio escolar, con una cifra de 43% de las encuestadas; el 95% de las encuestadas afirman haber experimentado violencia psicoemocional, en comparación con el 67% de los estudiantes hombres; la violencia sexual fue experimentada por el 10% de las mujeres, en comparativa con el 5% de los hombres; 38% de las estudiantes dicen haber experimentado conductas de violencia (intimidar o amenazar), los estudiantes lo han hecho en un 33%; respecto a la identificación de el o los agresores, el 33% de las mujeres menciona a compañeros de escuela, mientras que para los hombres es el 29% (Ramírez, 2012).

Los resultados del *Diagnóstico* de 2011 son llamativos por dos razones: 1) la violencia experimentada por las mujeres sigue siendo mayor y 2) los índices de violencia experimentada por hombres aumentó respecto al *Diagnóstico* de 2008; esto puede deberse, por una parte, a que el colectivo de hombres, debido a los avances sociales de la perspectiva de género, tienden a ser más sinceros respecto a sus historias de vida; por la otra parte, es posible ver el aumento de la violencia entre y hacia los varones como un fenómeno de «resistencia patriarcal», es decir, dentro de las mismas relaciones que el estudiante hombre mantiene, surge una necesidad inconsciente de validar su masculinidad (entendiéndola apegada al modelo de masculinidad hegemónica). Si bien es cierto, y como mencioné en los primeros párrafos de este planteamiento, este modelo afecta tanto a hombres como mujeres por igual, por tanto, es de esperarse que mientras la sociedad

sensibiliza más al hombre en el área emocional, los casos de violencia hacia ellos sean más evidentes.

Después del año 2011, el Observatorio de violencia social y de género en la educación media superior no efectuó más diagnósticos sobre violencia escolar y de género en este nivel educativo, sin embargo, otras instituciones llevaron a cabo diagnósticos en la misma línea de interés. En 2014, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), a través del Área de Equidad de Género y Prevención de la Violencia, publica su *Diagnóstico de la Situación de Discriminación y Violencia de Género en el Sector Educativo de la Entidad*; a pesar de presentarse como general al momento de hablar de «sector educativo», el diagnóstico fue realizado en instituciones públicas de educación media superior de 10 municipios del Estado de México, donde participaron alrededor de 2,024 alumnos de segundo grado (Hernández Ramírez et al., 2015). Otro caso es el del *Diagnóstico sobre la violencia en la educación media superior en las relaciones de noviazgo para la promoción de la equidad de género y las relaciones igualitarias*, implementado por el Instituto Colimense de las Mujeres (2015), donde se realizaron encuestas a 834 estudiantes de educación media superior de diversas instituciones a lo largo del estado de Colima. Los resultados fueron muy parecidos a los diagnósticos realizados por el Observatorio años atrás.

Después de estas fechas hubo otro lapso en el que no se realizaron algún tipo de diagnósticos para medir los índices de violencia escolar y de género en la educación media superior. No fue sino hasta el año 2022 que Dinapoli y Pogliaghi publican, en la Revista Mexicana de Sociología, sus hallazgos sobre un estudio cualitativo realizado en los cinco planteles de nivel medio superior del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Autónoma de México (UNAM). Los investigadores realizaron, en 2019, 86 entrevistas a estudiantes de los planteles mencionados, además, también recabaron

información sobre la presentación de quejas ante la Dirección General de Asuntos Jurídicos de la UNAM; en este rubro, aseguran que 74 quejas fueron presentadas por parte de estudiantes del CCH entre 2016 y 2020, la mayoría realizadas por mujeres.

Además, Dinapoli y Pogliaghi (2022) mencionan que “el análisis longitudinal de los cuatro informes de la Abogacía General muestra que cada año ha ido aumentando el número de quejas presentadas. [...] De las 38 quejas que acumula el personal académico del CCH, 37 fueron realizadas por estudiantes mujeres” (p. 918). De igual forma, aseguran en su estudio que los tipos de violencia más reportados en el CCH son: sexual, psicológica y la combinación de ambas. Los investigadores también dan cuenta de los colectivos y movilizaciones feministas organizadas por estudiantes de los colegios, así como de actividades en pro de evidenciar las violencias y discriminaciones experimentadas por ellas; un ejemplo de estas actividades son los tendederos públicos de denuncia donde exponen nombres y fotos de los responsables de la agresión que, en su mayoría, son hombres. La problemática se agrava aún más cuando, incluso, las autoridades educativas de los planteles amenazan a estas estudiantes pues en los tendederos son expuestos trabajadores y colaboradores de los institutos; o también debido a la agresión cibernética (por medio de redes sociales) que los compañeros hombres de las estudiantes hacen hacia ellas.

Haciendo un recuento de lo que mencioné en párrafos anteriores, el sistema patriarcal (como vemos en los resultados de los diagnósticos y estudios), a través de la masculinidad hegemónica y el machismo, busca su reproducción y mantenimiento en las relaciones sociales y en los espacios educativos. Dinapoli y Pogliaghi (2022) dicen lo siguiente: “el humor y la burla con la que tratan algunos estudiantes varones forma parte de un discurso sexista [...] que busca menospreciar lo que sucede dentro de los planteles del CCH y a las compañeras como víctimas” (p. 929), ¿qué sucederá, entonces, en los

planteles educativos de educación media superior a nivel nacional? Sin duda, el estudio realizado por los investigadores antes señalados da un panorama sobre la latencia de las conductas violentas en la educación media superior, donde son los hombres (tanto estudiantes como docentes y personal administrativo) los principales actores al ejercer este tipo de comportamientos.

En este sentido, es necesario que se implementen más diagnósticos y estudios a nivel nacional para conocer el estado de los índices de violencia hacia la mujer, primordialmente, y hacia el hombre. Las intervenciones educativas también son necesarias para hacer conciencia en los estudiantes de nivel medio superior sobre conductas violentas que son propias de la masculinidad hegemónica, el machismo y los roles de género, cuya consecuencia no es más que la afectación psicosocial de aquellos que reciben la violencia en el espacio educativo. A partir del diseño de propuestas didácticas dirigidas a este sector de la educación, será posible implementar estrategias que dirijan la reflexión de los estudiantes hombres hacia su persona y su actuar al momento de relacionarse con otras personas, contribuyendo así a la disminución de la violencia de género en el ámbito de la educación media superior.

1.3. Pregunta de investigación

¿Cómo puede contribuir a la generación de espacios libres de violencia de género en el ámbito escolar de la PECU un taller que identifique y analice los roles de género, la masculinidad hegemónica y el machismo a través de textos literarios escritos por hombres?

1.4. Hipótesis

El diseño de un taller dirigido a estudiantes hombres de la PECU contribuirá a la generación de espacios libres de violencia de género al propiciar la identificación y análisis de los roles de género, la masculinidad hegemónica y el machismo a través de textos literarios escritos por hombres.

1.5. Objetivos del taller

1.5.1. Objetivo general

Contribuir a la generación de espacios libres de violencia de género en la PECU a través del diseño de un taller dirigido a estudiantes hombres donde se identifiquen y analicen los conceptos de roles de género, masculinidad hegemónica y machismo en diez cuentos escritos por hombres.

1.5.2. Objetivo específico

1. Seleccionar los textos literarios (cuentos) donde sea posible identificar los conceptos de masculinidad hegemónica, roles de género y machismo.
2. Diseñar secuencias didácticas que incluyan la lectura y reflexión de los textos literarios (cuentos) por parte de los estudiantes para identificar y analizar los conceptos de masculinidad hegemónica, roles de género y machismo.
3. Dividir la planeación didáctica de la propuesta por progresiones a modo de facilitar la comprensión de los conceptos antes mencionados.

1.6. Justificación

Los estudios de género han sido toda una revolución en todos los ámbitos en donde se desarrolla el ser humano: lo social, económico, político, académico, etc.; ha sido principalmente de mano del feminismo que las prácticas culturales han ido cambiando, en ocasiones demasiado rápido, pero otras con un cierto grado de lentitud. A partir de los años 2000 comienza a considerarse la necesidad del trabajo con hombres para avanzar aún más rápido en lograr los diversos objetivos en torno a la igualdad de género y a la no discriminación.

Han sido las mismas teóricas, filósofas y antropólogas feministas quienes advierten sobre el riesgo de no trabajar los temas de género en la otra mitad de la población; igualmente, los estudios de las masculinidades han emprendido el camino de contribuir a

la deconstrucción del sujeto masculino para evitar una producción de género desigual, violenta y patriarcal, sin embargo, el impacto no ha sido el esperado ya que, al menos en México, la escalada de violencia es, sino constante, sí a la alza. Dentro de las múltiples explicaciones que podemos darle a la situación, quisiera mencionar que esto se debe, en buena medida, al desconocimiento que tienen los hombres de los temas de la perspectiva de género.

El colectivo social de los hombres heterosexuales, por problemático que suene, es el gestor y reproductor de muchas violencias hacia las mujeres y las infancias; concientizar a este colectivo es una tarea que principalmente, y en la actualidad, les corresponde a los mismos hombres pues es a través de la autorreflexión y la identificación de patrones de conducta que la identidad masculina puede alternarse con formas no violentas de convivencia. Los estudios y trabajos sociales que se han hecho de hombres para hombres han mostrado que este colectivo siente más seguridad al hablar de estos temas cuando al frente hay una persona de su mismo sexo.

Por tales razones, mis intereses al desarrollar esta investigación son los siguientes:

- 1) contribuir a que los estudios de masculinidades lleguen a la población adolescente masculina para frenar la alineación hacia una masculinidad tradicional, 2) utilizar mi formación como humanista para difundir los temas de la perspectiva de género y 3) generar una propuesta interdisciplinaria entre la literatura y los estudios de las masculinidades para comprobar que el género atañe no sólo a una dimensión social. Al auto percibirme yo mismo hombre heterosexual, considero que mi labor investigativa puede ayudar y ser cercana a otros hombres que se auto perciban de la misma manera.

En el ámbito académico, esta investigación pretende sumarse a las propuestas didácticas que se diseñan específicamente para el ámbito educativo, esperando que para futuros profesionistas de humanidades y de trabajo social sirva como punto de apoyo para

elaborar sus propias propuestas donde se integre la literatura, apuntando que es posible y necesario hablar de las masculinidades desde otras perspectivas que no sean la psicológica, sociológica y antropológica. De igual manera, busco posicionar este diseño de propuesta didáctica como el primero que aborda en extensión a la literatura como medio para acercarnos al análisis de la masculinidad y las masculinidades.

1.7. Antecedentes

1.7.1. Propuestas didácticas en México

1.7.1.1. Propuestas didácticas dirigidas a o desde instituciones educativas.

- *Taller de masculinidades* propuesto por estudiantes y un catedrático de la Escuela de Nivel Medio Superior de Salamanca de la Universidad de Guanajuato (UG) (2023).

Esta propuesta de taller surge a partir de la investigación que estudiantes de nivel preparatoria realizaron en su propia institución sobre el concepto de micromachismos en el marco del XXVIII Verano de la Ciencia 2023. La propuesta no cuenta con un diseño en específico, más bien presenta únicamente las temáticas que pretenden abordarse en el taller. Pese a esto, decido incluirlo dentro de este apartado debido a: 1) lo innovadora que es la propuesta y 2) al estudio previo realizado por los estudiantes para identificar cómo los micromachismos son una ideología mantenida en la comunidad estudiantil a través de una encuesta aplicada a 95 individuos y, por supuesto, un posterior análisis de los resultados obtenidos.

Finalmente, la propuesta de intervención denominada como *Taller de masculinidades* pretende abordar las siguientes temáticas:

- I. El hombre como constructo social.

- II. Diferenciación entre sexo, género, identidad, orientación, sexualización e identificación.
 - III. Falocentrismo.
 - IV. Patriarcalismo.
 - V. Micromachismos.
 - VI. Masculinidades hegemónicas.
 - VII. Procesos de equidad de género.
 - VIII. Deconstrucción.
 - IX. Asumiendo compromisos.
- *Taller de masculinidades. Por una vida libre de violencia de género.* Diseñado por Enlace de Género, departamento de la Coordinación de Igualdad y Corresponsabilidad Social de la Universidad de Guanajuato (UG) (2021).

El taller forma parte de una serie de inducciones que la Universidad de Guanajuato realizó en el año 2021 para los estudiantes de matrícula reciente cuya finalidad es dar a conocer los mecanismos de atención y prevención de la violencia de género en la mencionada universidad.

Tabla 1

Taller de masculinidades. Por una vida libre de violencia de género

Estructura del taller	
Objetivo general	Buscar que los participantes comprendan los procesos sociales y personales que intervienen en el ejercicio de su masculinidad.

Ejes temáticos	Mandatos de la masculinidad, privilegios, repercusiones y costos de los mandatos de la masculinidad
Duración	4 horas (divididas en 2 sesiones de 2 horas).
Formato	Presencial.
Fechas de inicio y fin	5 de marzo a 21 de mayo de 2021.

Fuente: elaboración propia.

Los talleristas encargados fueron Carlos Hernández Beltrán y Guadalupe Meza Lavaniegos. Este taller fue abierto para las 6 divisiones de estudio que oferta la UG, de ahí la extensión de las sesiones, además, dentro de sus materiales didácticos encontramos la utilización de: artículos y ensayos teóricos, videos, películas, música, fotos, teatro, radio y literatura, sin embargo, no especifican concretamente cuáles fueron los materiales.

- Taller *Masculinidad hegemónica y nuevas masculinidades* (2019). Diseñado por la Secretaría de las Mujeres del Estado de Zacatecas, anexa al Instituto Nacional de las Mujeres.

Este taller es parte de una amplia guía que cuenta con 9 talleres, incluyendo el que aquí comparto; Las temáticas o abordajes van desde la introducción a la perspectiva de género hasta talleres sobre sexualidad y violencias.

Los talleres pertenecen al *Programa de difusión de los derechos sexuales y reproductivos en las escuelas normales superiores con el fin de incidir en la formación de las y los estudiantes de 18 a 19 años que cursan el primer año*. A su vez, este programa forma parte del Proyecto “Acciones para la Prevención y atención del embarazo en niñas y adolescentes” incluido en la Estrategia Estatal de Prevención de Embarazo Adolescente de

Zacatecas en donde, por supuesto, incide el trabajo de la Secretaría de las Mujeres, del mencionado estado.

El taller de *Masculinidad hegemónica y nuevas masculinidades* forma parte del mencionado proyecto que en características concretas buscan brindar elementos teóricos y metodológicos respecto a perspectiva de género, derechos sexuales y reproductivos, y prevención de abuso sexual a estudiantes de primer año (1^{ro} y 2^{do} cuatrimestres) de las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Telesecundaria de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (BENMAC). El número de estudiantes que participó en los diversos talleres fue de 57.

Tabla 2

Taller Masculinidad hegemónica y nuevas masculinidades

Estructura del taller	
Objetivo general	Sensibilizar a las y los participantes del taller sobre la importancia de la perspectiva de género en los espacios educativos, así como la contribución y generación de nuevas masculinidades, como una herramienta para el alcance de la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres.
Ejes temáticos	Masculinidad hegemónica, estereotipos de género, desigualdad y violencia sexual, machismo y misoginia, masculinidades positivas.
Duración	8 horas (dos sesiones de 4 horas).

Formato	Presencial.
Fechas de inicio y fin	a lo largo de 2019.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, es pertinente resaltar algunas particularidades del taller en cuestión: a) dentro de las actividades se encuentra la lectura de un relato literario para la identificación de estereotipos masculinos y femeninos, además de especificar la importancia del uso de la literatura infantil en temas de perspectiva de género, b) abordaje de temas como la cultura de riesgo y la cultura de la violación, y c) identificación del consumo de pornografía como un factor de riesgo personal y social.

- *Taller para evitar patrones de masculinidad hegemónica dirigido a niños de 8 a 12 años.* Tesina de Licenciatura presentada por Anabel Hernández Martínez de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Este trabajo de grado parte de evidenciar el establecimiento social de constructos y estereotipos de orden patriarcal y hegemónico respecto a los idearios de la masculinidad que llegan a reproducir los niños por influencia del contexto familiar y social, además de su interacción con otros niños. La población objetivo son estudiantes hombres de los grados 3°, 4°, 5° y 6° de primaria, divididos en dos grupos (3° y 4°, 5° y 6°); con cada grupo se efectúa una dinámica distinta, con materiales didácticos diferentes.

Tabla 3

Taller para evitar patrones de masculinidad hegemónica dirigido a niños de 8 a 12 años

Estructura del taller	
Objetivo general	El objetivo del taller es que los niños entre ocho y doce años descarten una sola

	manera de ser hombre (el modelo de la masculinidad hegemónica), además de concientizar que todos los hombres pueden desarrollarse conforme a sus gustos sin que ello los demerite.
Ejes temáticos	Diferenciación entre sexo y género, formas de discriminación, formas de violencia, autoestima, inteligencia emocional.
Duración	Primer grupo: 7 sesiones (1 hora por sesión). Segundo grupo: 8 sesiones (1 hora por sesión).
Formato	Presencial.
Fechas de inicio y fin	No especificado.

Fuente: elaboración propia.

El taller por una parte hace uso de material didáctico en específico, tales como hojas de estimaciones referidas a actividades lúdicas elaboradas exclusivamente para niños. Por otra parte, también llega a hacer uso de relatos y cuentos infantiles en donde se ejercita la comprensión lectora para identificar atributos considerados como “masculinos”.

- *Cómo soy y cómo quiero ser. Taller de masculinidades para la eliminación de estereotipos y prejuicios machistas con Jóvenes* (2013). Diseñado por la asociación civil SUPERA y la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la UANL.

Esta propuesta didáctica fue llevada a cabo en el año 2013 en el CONALEP Don Humberto Lobo Villareal, ubicado en el municipio de Santa Catarina, estado de Nuevo León, México; cabe señalar que el documento no menciona concretamente en qué fechas o periodos se llevó a cabo el taller

La población objetivo fue uno de los dos grupos de la carrera de técnico-bachiller conocida como Motores a diésel, contando así con 33 hombres para la aplicación del taller.

La asociación civil promotora y acompañante del diagnóstico y desarrollo fue Pro Superación Familiar Neolonesa (SUPERA) en colaboración con la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano (FTSyDH) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

La propuesta didáctica contó con 4 momentos relevantes:

1. Establecimiento del *rapport* o informe para conocer los intereses de los jóvenes sobre temas de masculinidad, violencia y género.
2. Realización de diagnóstico para conocer el problema central de las relaciones conflictivas y de violencia.
3. Puesta en marcha del taller.
4. Evaluación del taller para verificar el cumplimiento de los objetivos.

Tabla 4

Cómo soy y cómo quiero ser. Taller de masculinidades para la eliminación de estereotipos y prejuicios machistas con Jóvenes

Estructura del taller	
Objetivo general	Disminuir los estereotipos y prejuicios machistas y violentos sobre la masculinidad, resolución de conflictos y sexualidad en jóvenes.
Ejes temáticos	El género, prejuicios y estereotipos, masculinidad y violencia, sexualidad y poder.

Duración	la realización del taller fue permitida para los facilitadores en una jornada de 14 horas clase (45 minutos) distribuida según la disposición de tiempo de las materias de 4 docentes de la carrera de técnico-bachiller en Motores a diésel.
Formato	presencial.
Fechas de inicio y fin	a lo largo de 2013.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la evaluación del taller siguió un enfoque cuantitativo, implementando la utilización de la encuesta IMAGES que tiene por objetivo conocer las prácticas y opiniones de los hombres en temas relativos al género.

Propuestas didácticas diseñadas por instituciones públicas.

- Taller *Masculinidades* de GENDES (género y desarrollo A.C.) impulsado por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) (2009).

Al igual que otros talleres expresados con anterioridad, *Masculinidades* de GENDES forma parte de una intervención social llevada a cabo por esta misma asociación en colonias vulnerables del Distrito Federal (hoy Ciudad de México). Esta intervención consolidada en una guía escrita menciona 4 talleres de distinta temática, pero todos relacionados e interconectados entre sí, además de todos trabajarse desde la perspectiva de género.

Es importante mencionar que los nombres de las colonias y las fechas de realización de los talleres no son compartidos en el documento, esto con fines de respeto a la privacidad, pero también porque la estructura del texto es a modo de ayuda didáctica para

los posibles facilitadores que se acerquen a él. Los 4 talleres documentados son: 1) Equidad de género, 2) Violencia de género, 3) Masculinidades y 4) Autoestima y autoconocimiento.

Tabla 5

Taller Masculinidades de GENDES

Estructura del taller	
Objetivo general	No plantean un objetivo general, más bien lo conciben como un propósito, el cual es: Procurar que los participantes den cuenta de lo que en nuestra sociedad significa ser hombre y qué prácticas o ritos sociales se requieren para construir su propia masculinidad.
Ejes temáticos	Masculinidad hegemónica, violencia y poder.
Duración	2 horas y 30 minutos.
Formato	Presencial
Fechas de inicio y fin	No especificado, pero los talleres fueron realizados a lo largo del año 2009.

Fuente: elaboración propia.

- *Un nuevo futuro, hombres por la equidad. Guía de acompañamiento a hombres.*

Proyecto coordinado por Guillermo Salazar y la Fundación Vista Hermosa (2020).

Este texto no habla específicamente de la puesta en escena de un taller, más bien es una obra construida a partir de la experiencia del trabajo con hombres durante muchos años en comunidades rurales de Chiapas. Lo sobresaliente de esta *Guía* es precisamente esto

último, ya que las intervenciones se han dirigido hacia hombres campesinos y obreros habitantes de zonas rurales. Además, esta obra goza de una estructura bien definida, especificando la metodología que utilizan, las temáticas abordadas, los objetivos a cumplir, además de lo propio en lo que consiste una guía, es decir, las sugerencias de abordaje de los temas durante las sesiones.

Talleres no académicos.

- Talleres diversos del colectivo de masculinidades del PRONAI (Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia) de ECOSUR (El Colegio de la Frontera Sur).

En su Informe de Masculinidades 2023, el colectivo de masculinidades reporta 11 talleres realizados en distintas instituciones de educación (nivel medio superior y superior). A pesar de que no especifican los objetivos, temáticas y metodologías de cada taller, sí hacen una mención general de objetivos académicos y de incidencia social, así como de temáticas que abordan en los talleres y que ajustan a cada contexto en donde los presentan. A grandes rasgos, los talleres tienen como fundamento lo siguiente:

Objetivo académico: trabajar junto a los hombres y las masculinidades creando espacios y ambientes para guiar la reflexión y acción de manera crítica sobre la construcción del ser hombre, su relación con las prácticas de violencias que ayude a cuestionar los estereotipos de género y las desigualdades que generamos a modo que sirva a directivos, estudiantes, académicos, administrativos y operativos.

Objetivo de incidencia social: fomentar la participación de los hombres en la lucha por la igualdad de género para promover la prevención de la violencia de género y otras formas de discriminación relacionadas con esta índole.

Temáticas/conceptos: violencia de género, masculinidad, masculinidad positiva.

Fechas: a lo largo de todo 2023.

Formatos: todos los talleres fueron de forma presencial.

- *Taller de masculinidades y violencia de género* impartido por Leticia Ignacio Fernández dirigido a hombres de la comunidad CRIM-UNAM.

Tabla 6

Taller de masculinidades y violencia de género

Estructura del taller	
Objetivo general	Trabajar de manera vivencial, a partir de dinámicas sensoriales, las formas de subjetivación e identificación masculina en algunos varones de la comunidad del CRIM-UNAM.
Ejes temáticos	Masculinidad, mandato masculino, género, violencia, desigualdad, patriarcado y reconocimiento.
Duración	2 horas.
Formato	Presencial.
Fechas de inicio y fin	25 de noviembre de 2022.

Fuente: elaboración propia.

El taller parte desde una perspectiva psicológica en tanto que tiene un enfoque en el trabajo psico-corporal y la estimulación sensorial.

- *Taller de masculinidad. Sensibilización en masculinidades* impartido por la Coordinación de Servicios Administrativos de la UNAM Campus Morelos. Dirigido a

hombres de la misma comunidad estudiantil, administrativa y docente antes mencionada.

Tabla 7

Taller de masculinidad. Sensibilización en masculinidades

Estructura del taller	
Objetivo general	Fortalecer las habilidades del personal, mediante un ejercicio de reflexión teórico-vivencial, con elementos prácticos sobre la construcción de las identidades masculinas y algunas estrategias de intervención para hombres.
Ejes temáticos	Construcción de la identidad masculina, violencia masculina, relaciones de autocuidado y buen trato.
Duración	6 horas
Formato	Presencial
Fechas de inicio y fin	31 de agosto de 2016.

Fuente: elaboración propia.

Este taller persigue un enfoque pedagógico de aprendizaje participativo y vivencial; se efectúan actividades didácticas como el debate, la actuación, el análisis de situaciones, elementos audiovisuales, entre otros.

1.7.2. Propuestas didácticas extranjeras.

- Taller *Tengo un amigo que*, de la Fundación Iniciativa Social en Valencia, España (2024)

La Fundación Iniciativa Social tiene sus orígenes en el año 2004. A partir de ese momento y hasta la actualidad ha emprendido estrategias didácticas, comunicativas y en general sociales y culturales de incidencia en poblaciones de todos los estratos. El presente taller es implementado en instituciones educativas desde la educación secundaria hasta la superior.

Tabla 8

Taller Tengo un amigo que

Estructura del taller	
Objetivo general	Trabajar cuestiones fundamentales sobre el patriarcado como forma de organización social y del machismo como reproductor cultural de esa organización; y, por otro lado, sensibilizar sobre las diferentes formas de violencias machistas que existen en nuestra sociedad.
Ejes temáticos	Patriarcado, machismo y micromachismos, violencia y masculinidad.
Duración	4 horas.
Formato	Presencial.
Fechas de inicio y fin	No especificadas.

Fuente: elaboración propia.

- *Sistematización del enfoque metodológico en masculinidades desarrollado por docentes e institutos y centros de Torija, Bolivia (2022).*

En este diseño metodológico colaboran la Cooperación Suiza para el Desarrollo y la Fundación FAUTAPO boliviana. A través del Centro de Atención Psicoterapéutico y Educativo (CAPSIE) diseñan un taller con enfoque en las masculinidades, haciendo una prueba piloto con docentes y académicos de distintas instituciones educativas bolivianas con el objetivo de evaluar la pertinencia de la metodología, así como de los materiales didácticos utilizados y, en un momento ulterior, generar propuestas de mejora para la intervención.

Lo innovador de este taller es que está basado en una metodología de entretenimiento, haciendo uso de una radio serie de 10 capítulos de hasta 10 minutos de duración que compartirán a los participantes para propiciar la reflexión y el diálogo en temáticas propias de las masculinidades.

Tabla 9

Sistematización del enfoque metodológico en masculinidades

Estructura del taller	
Objetivo general	Dado que se trató de una prueba piloto, el objetivo fue el siguiente: Elaborar un plan de acción conjunta con docentes replicadores para la implementación del enfoque metodológico en masculinidades y la radio serie Hombres a Diario en centros de formación.
Ejes temáticos	Masculinidad hegemónica, violencia y masculinidades, micromachismos,

	relaciones sexoafectivas heterosexuales, resolución y negociación de conflictos.
Duración	45 minutos por sesión (10 sesiones).
Formato	Presencial.
Fechas de inicio y fin	No especificado.

Fuente: elaboración propia.

- Taller *reGENER@R, 10 claves para conseguir relaciones de pareja igualitarias* (2020) de Laura Tamayo Gallego, trabajadora social en instituciones penitenciarias, España.

La investigadora Tamayo Gallego se ha destacado por su experiencia en el diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas y de intervención con hombres agresores a sus parejas o exparejas. El taller *reGENER@R* se ha implementado en diversas instituciones penitenciarias del estado español a través de la Administración Penitenciaria Estatal. Entre los datos a destacar encontramos los siguientes: el taller se ha realizado consecutivamente desde el año 2020; a nivel estatal, el número de talleres realizados ha sido de 596 hasta agosto de 2022; el número de participantes supera los 5000.

Tabla 10

Taller reGENER@R, 10 claves para conseguir relaciones de pareja igualitarias

Estructura del taller	
Objetivo general	Promover cambios en aquellos hombres condenados por delitos de violencia de género leves que se le impone penas de Trabajo en Beneficio a la Comunidad o

	condenas privativas de libertad menores de un año. Y busca romper el itinerario delincucional, dotando de herramientas básicas que permitan mejorar sus relaciones y los comportamientos que se establecen en el ámbito de la pareja
Ejes temáticos	Estereotipos de lo masculino y femenino, masculinidad positiva, violencia de género, sexualidad (consumo de pornografía, violencia sexual).
Duración	10 sesiones de 4 horas cada una.
Formato	Presencial/virtual.
Fechas de inicio y fin	No especificadas.

Fuente: elaboración propia.

- Taller formativo *Género y masculinidades igualitarias en el desarrollo sostenible* (2020) de la Fundación Más Vida en Zaragoza, España.

Fundación Más Vida es una Organización No Gubernamental (ONG) cuya sede se encuentra en Zaragoza, España. Sus actividades comenzaron desde el año 1996 y se han mantenido hasta la actualidad. Su principal preocupación y población objetivo han sido las infancias. Realiza trabajo social en Nicaragua, República Dominicana y, por supuesto, en su país de residencia. La implementación del taller *Género y masculinidades* forma parte de sus líneas de acción en cuanto a capacitación, ya que va dirigido a personal formador de tiempo libre

Tabla 11

Taller formativo Género y masculinidades igualitarias en el desarrollo sostenible

Estructura del taller	
Objetivo general	Reflexionar acerca del ejercicio y los privilegios de la masculinidad, construcción de un modelo de masculinidad acorde al Desarrollo Sostenible y dotación de herramientas para fomentar el trabajo en las nuevas masculinidades con adolescentes y jóvenes.
Ejes temáticos	Estereotipos de género, salud sexual y rol reproductivo de los hombres, transformación masculina.
Duración	10 horas
Formato	Presencial.
Fechas de inicio y fin	11 y 13 de diciembre de 2020.

Fuente: elaboración propia.

- *Taller de masculinidades para chicos y Cómo trabajar la masculinidad con jóvenes* España (2019) de sexualitatS Educación Sexual Feminista.

SexualitatS es un proyecto impulsado y generado por la asociación civil conocida como SIDA STUDI en Barcelona, España. A través de este proyecto, se han impulsado variadas estrategias pedagógicas para difundir el tema de la perspectiva de género, las masculinidades y la diversidad sexual a niños, adolescentes, jóvenes, adultos y profesionistas interesados en estos temas. Principalmente, la asociación busca atender a personas de grupos vulnerables y vulnerados respecto al tema de la sexualidad.

Ambos talleres son encontrados en su *Catálogo de actividades*, publicado en 2019, donde se detallan los diversos talleres, charlas y exposiciones diseñados para públicos específicos. Como ya lo mencioné, dentro de estas actividades es posible hallar un eje temático clave: la sexualidad. A partir de este tema se diseñan el 90% de los talleres en donde se pretende trabajar con las infancias y con los jóvenes.

Tabla 12

Taller de masculinidades para chicos

Estructura del taller	
Objetivo general	Visibilizar las imposiciones del sistema sexo-género y sus efectos sobre la sociedad en general y en los chicos en particular.
Ejes temáticos	Sistema sexo-género, estereotipos y roles de género, privilegios y desigualdades, violencias asociadas a la masculinidad.
Duración	2 horas
Formato	Presencial
Fechas e inicio y fin	No especificado.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13

Taller Cómo trabajar la masculinidad con jóvenes

Estructura del taller

Objetivo general	Visibilizar las imposiciones del sistema sexo-género y sus efectos sobre la sociedad en general y en los chicos en particular.
Ejes temáticos	Sistema sexo-género, estereotipos y roles de género, masculinidad, sexualidad y poder, masculinidad y afectividad, masculinidad y riesgo.
Duración	4 horas
Formato	Presencial
Fechas e inicio y fin	No especificado.

Fuente: elaboración propia.

El primer taller está destinado específicamente para público general, diferido en grupos no-mixtos (trabajo con hombres) a partir de los 11 años. Por su parte, el segundo taller está destinado a profesionales que trabajan con jóvenes; emplea también una evaluación a modo de cuestionario de satisfacción.

- Taller *Masculinidades alternativas* (2018) de JóvenES Movimiento del proyecto “Papas más nutritivas” impulsado por el Instituto Nacional de Educación Media (INEM).

Este taller es uno de los más relevantes dado el contexto en el que surge: “Papas más nutritivas” es un proyecto nacional que busca la seguridad alimentaria y nutricional de los departamentos Nariño y Cundinamarca, zonas rurales de Colombia donde hay presencia de campesinos e indígenas, razón por la cual podría pensarse que los temas de género no son incluidos, sin embargo, el quinto componente del proyecto se denomina “género y

familia”, apuntando que la educación en estos temas son fundamentales para el cambio y estabilidad social.

El taller *Masculinidades alternativas* tiene como población objetivo a las adolescencias, dado que este grupo es considerado como vulnerable ante los estereotipos sociales que vinculan sus relaciones sociales y familiares. Además, no es el único taller, sino que se complementa otros 7 talleres que abordan temáticas como la participación ciudadana o la sexualidad.

Tabla 14

Taller Masculinidades alternativas

Estructura del taller	
Objetivo general	Comprender y cuestionar la masculinidad hegemónica, como operadora de discursos que afectan las relaciones entre hombres y mujeres y la construcción de equidad.
Ejes temáticos	Masculinidades hegemónicas y masculinidades alternativas.
Duración	No especificada.
Formato	Presencial
Fechas de inicio y fin	No especificadas.

Fuente: elaboración propia.

- *Curso-taller de promoción de masculinidades alternativas* realizado en Cali, Colombia (2011) y diseñado por Taller Abierto.

Taller abierto es una asociación civil colombiana fundada en el año 1992 y desde entonces se ha encargado de impartir capacitaciones (cursos, talleres, etc.) a mujeres,

jóvenes y adultos en general desde una perspectiva de género, intercultural y de derechos humanos. El curso-taller aquí referido fue efectuado en el año 2011, con una participación de 34 hombres de diferentes edades, desde los 14 hasta los 66 años.

Tabla 15

Curso-taller de promoción de masculinidades alternativas

Estructura del taller	
Objetivo general	Analizar aspectos inherentes a la construcción de las identidades, roles y relaciones de género por medio de espacios de auto-reconocimiento personal y grupal.
Ejes temáticos	Género y sexualidad, roles de género, machismo y patriarcado, no violencia como modelo de convivencia.
Duración	2 meses, 1 sesión por semana.
Formato	Presencial.
Fechas de inicio y fin	30 de abril – 11 de junio.

Fuente: elaboración propia.

1.8. Marco legal y normativo en cuestiones de género

1.8.1. Normativas internacionales

1. *Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer.* 7 de noviembre de 1967.

Esta declaración es considerada como el documento pionero y fundamental en materia de derecho internacional relacionado al tema de género. Compuesta por 1 preámbulo con

una serie de consideraciones sociales, culturales, políticas y económicas en cuanto a la participación de la mujer en la vida pública, así como de las decisiones sobre su vida personal; 11 artículos que versan sobre derechos humanos básicos, discriminación hacia la mujer, igualdad de género en ámbitos como el matrimonio y el empleo, y aplicabilidad en los Estados soberanos participantes; es una de las bases jurídicas en cuanto a normativas de género se refiere, ya que a pesar de no tener fuerza vinculante fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Los artículos pertinentes en materia de educación son los siguientes:

Artículo 3. Deberán adoptarse todas las medidas apropiadas para educar a la opinión pública y orientar las aspiraciones nacionales hacia la eliminación de los prejuicios, y la abolición de las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basadas en la idea de la inferioridad de la mujer.

Artículo 9. Deberán adoptarse todas las medidas apropiadas para asegurar a la joven y a la mujer, casada o no, derechos iguales a los del hombre en materia de educación en todos los niveles. (Naciones Unidas Derechos Humanos Oficina del Alto Comisionado, 1993)

2. *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (CEDAW). 18 de diciembre de 1979.

Este tratado internacional agregó el concepto “discriminación contra la mujer” a las consideraciones y normativas en materia de derechos humanos de todos los países ratificantes y también a la misma Organización de las Naciones Unidas (ONU), implicando así todos sus departamentos y, por supuesto, a organizaciones internacionales reconocidas por los Estados soberanos.

La *Convención* diferencia tres modos de discriminación: distinción, exclusión y restricción (p. 10). A partir de esto, pretende garantizar el libre acceso de las mujeres a todos los ámbitos de la vida social, reconocer a la mujer como sujeto de derecho y, por tanto, digno de la protección del Estado, fomentar la práctica de igualdad de género y disminuir todos los tipos de discriminación que pueden ser perjudiciosos para la vida personal de las mujeres y para la salud pública en general. La *Convención* fue suscrita por México el 17 de julio de 1980 y ratificada el 23 de marzo de 1981.

El tratado de la *Convención* consta de VI Partes que reúnen a 30 artículos. El que retoma explícitamente el tema de la educación es el siguiente, según CLADEM-PERÚ (2007a):

Artículo 10. Los Estados parte adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación (p. 16).

b') *Protocolo facultativo* de la CEDAW, 6 de octubre de 1999.

En aras de apropiar un mecanismo jurídico, el comité de la CEDAW lleva a la Asamblea General de las Naciones Unidas un protocolo facultativo para generar mecanismos de comunicación e intervención con los Estados ratificantes de la Convención. Dentro de las razones principales de la creación de este protocolo se encuentra la posibilidad de validar comunicaciones y denuncias por parte de personas, organismos e instituciones en razón de dar testimonio de casos no resueltos o atendidos y que estén poniendo en peligro el cumplimiento de lo establecido en la Convención. El protocolo consta de 21 artículos y no cuenta con alguno que aborde concretamente el tema educativo ya que su creación fue dirigida hacia otros fines (CLADEM-PERÚ, 2007b). Fue firmado por el Estado mexicano el 10 de diciembre de 1999 y ratificado el 15 de marzo de 2002.

3. *Estrategias de Nairobi* resultantes de la Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer, del 15 al 26 de julio de 1985.

Es reconocido que tanto la conferencia como sus respectivos documentos resultantes marcaron un hito en la aplicabilidad de la perspectiva de género a nivel internacional y nacional. Las *Estrategias* surgen después de corroborar que los Logros del Decenio (1975-1985) habían beneficiado a un número reducido de mujeres y que persistían problemas de derechos humanos relacionados con la mujer en muchos de los Estados miembros. Con este programa se puso en marcha la máxima participación de la mujer en espacios públicos y políticos, ya que los dirigentes consideraban esto necesario para el avance y desarrollo social. Las medidas sobre las que trabajaron fueron 3:

- I. Medidas constitucionales y jurídicas.
- II. Igualdad en la participación social.
- III. Igualdad en la participación política y en la adopción de decisiones.

Existe un apartado dentro de estas *Estrategias* destinado específicamente al tema de la educación. En el documento del informe de la Conferencia es posible encontrarlo en las páginas 46-49, recopilado en la temática de “Desarrollo”. A modo de una explicación no exhaustiva, en este apartado se habla sobre el acceso igualitario a la educación, la calidad y pertinencia de la educación impartida a mujeres, la erradicación del analfabetismo, la promoción de la educación científica y técnica, y la formación de docentes y materiales educativos con perspectiva de género (*Informe de la Conferencia Mundial*, 1985).

4. *Declaración y Plataforma de acción de Beijing* (PAB), 15 de septiembre de 1995.

La PAB son dos documentos que fungieron como resultado de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en Beijing del 4 al 15 de septiembre de 1995. El primer

documento es la *Declaración* y, de forma general, los Estados participantes reconocen la persistencia de la desigualdad hacia la mujer en cuanto al acceso a oportunidades de todo ámbito y que afectan considerablemente al desarrollo personal y social. Asimismo, reafirman sus compromisos para combatir las brechas generadas por las múltiples desigualdades estructurales, proyectándose para realizar revisiones cada 5 años de los objetivos que se plantean en la *Plataforma*.

El segundo documento se trata, precisamente, de la *Plataforma*. La misma ONU la reconoce como un programa destinado para la identificación y el trabajo en la desigualdad, la discriminación y la violencia en prácticamente todo el mundo. Basada en acuerdos y conferencias de índole internacional, tal como la Carta de las Naciones Unidas, la Cumbre Mundial en favor de las Infancias, la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, entre otras, la *Plataforma* toma en cuenta estos preceptos y los articula junto con la perspectiva de género para consolidar 12 esferas decisivas donde tienen que implementarse medidas estratégicas para reducir los daños en cuestión de derechos humanos hacia las mujeres.

Una de las 12 esferas tiene por nombre: “Disparidades e insuficiencias y desigualdad en acceso en materia de educación y capacitación” donde se insta a las naciones a realizar reformas constitucionales, creación de leyes y reelaboración de los programas de estudio con miras incrementar el acceso a la educación de las mujeres en los ámbitos formales y no formales. En el objetivo estratégico B.4 de esta esfera, punto 83, inciso g, se menciona lo siguiente, según el documento *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing* (2015):

Apoyar y realizar estudios e investigaciones sobre el género en todos los niveles de enseñanza, especialmente en el nivel de postgrado en las instituciones académicas,

y aplicarlos en la elaboración de programas, incluidos los de estudios universitarios, libros de texto y material didáctico y en la formación de personal docente (p. 57).

5. *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015).

La Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible se llevó a cabo del 25 al 27 de septiembre de 2015, en Nueva York, EUA. Como resultado establecieron una Agenda que cuenta con 17 objetivos rectores y 169 metas. Como lo mencionan en el documento oficial, la Agenda retoma varios de los Objetivos de Desarrollo del Milenio que no lograron completarse en el tiempo estipulado. El propósito más ambicioso que persigue la Agenda es la erradicación de la pobreza en todas sus formas, trabajando en 3 dimensiones: económica, social y ambiental. Para esto, la misma Agenda explica que tanto los objetivos y las metas son integrados, es decir, el no cumplimiento de un objetivo o meta puede alterar los resultados de los demás (Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2015).

Para intereses de la presente investigación, resalta el Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. A grandes rasgos, las metas estipuladas para lograr el objetivo 5 van orientadas hacia la eliminación de prácticas nocivas y formas de violencia que atenten hacia el desarrollo pleno de la mujer y de la niña. No hay alguna meta que hable específicamente sobre temas educativos, pero por el contenido de las mismas y, también, el Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, se infiere que la perspectiva de género y la igualdad sustantiva debe estar presente en la creación de programas educativos y en el diseño de toda propuesta didáctica dirigida tanto a estudiantes como a público en general (Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2015).

1.8.2. Normativas continentales (América)

1. *Convención de Belém do Pará* (Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, 9 de junio de 1994).

Impulsada por la Organización de los Estados Americanos (OEA), la *Convención de Bélem do Pará* aborda el tema de la violencia contra las mujeres. Sobre este tema, proponen una serie de artículos donde instan a los gobiernos participantes a realizar cambios en lo jurídico y en lo social para disminuir las múltiples violencias que reciben las mujeres tanto en el ámbito privado como en el público. De igual forma, realzan la fomentación de la cooperación internacional para la erradicación de esta violencia específica (Robles Osollo, 2013). El documento donde se presentan los artículos consensuados por las partes no cuenta con alguna especificación clara sobre el tema educativo, más bien se presupone que esta directriz está dentro de varias dimensiones de actuación contra la violencia.

Las obligaciones de los Estados parte a las que se comprometieron para el cumplimiento correcto de los artículos previstos sí hablan sobre la educación, por ejemplo:

Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, eliminando prácticas educativas que refuercen ideas, actitudes o estereotipos, tanto de hombres como de mujeres, que perpetúan la violencia contra las mujeres.

Fomentar la educación y capacitación de agentes del Estado encargados de aplicar la ley y las políticas de prevención, sanción y eliminación de la violencia contra las mujeres.

Fomentar y apoyar programas de educación que difundan los aspectos sobre la violencia contra las mujeres (Organización de los Estados Americanos, s.f., p.5)

Uno de los aspectos más sobresalientes del resultado de esta *Convención* es que, en virtud de la diversidad lingüística y cultural de los Estados participantes, se ha traducido a lenguas que son habladas por una población considerable en varias regiones del continente americano, por ejemplo: aymara, guaraní, quechua, maya, náhuatl de la Huasteca, mazahua de oriente, entre otros (OEA. Más derechos para más gente, s.f.). La *Convención* fue suscrita en México en 1995 y se ratificó hasta el año 1998.

1.8.3. Normativas nacionales

El organismo jurídico de máxima autoridad en el territorio mexicano es, por supuesto, la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Son de especial interés para esta propuesta didáctica los artículos 3º y 4º. En primaria instancia, el artículo 3º menciona que toda persona tiene derecho a la educación, explicando a continuación que esta educación debe estar basada en “el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (p.5), asimismo, en la fracción II inciso e precisa que el criterio que orientará a la educación “será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.

Por otra parte, el artículo 4º constitucional menciona que “la mujer y el hombre son iguales ante la ley” (p. 9), estableciendo así una igualdad jurídica donde todos los habitantes del territorio tienen derecho a recibir un trato digno basado en el enfoque de derechos humanos, así como de ser receptores de todo aquello que debe y puede otorgar el Estado en términos de salud, educación, cultura, alimentación, vivienda, identidad, etc. Queda de esta manera establecido que el Estado tiene la permanente responsabilidad de garantizar la creación de espacios óptimos para el desarrollo integral de la mujer y el hombre.

A continuación, con la finalidad de proponer una lectura pertinente, se presentan una serie de tablas donde se detallan las normativas, planes y políticas reguladoras a nivel nacional sobre el tema de género vinculado con la educación:

Tabla 16

Normativas nacionales

Nombre	Descripción	Artículos relativos a la educación
Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. 2 de agosto de 2006.	Establece medidas con la finalidad de prevenir y erradicar la discriminación por razón de género. Pretende promover la participación equitativa de mujeres y hombres al tomar decisiones en cualquier ámbito de la vida y opta por garantizar acceso igualitario a oportunidades económicas, educativas y sociales.	Artículo 36, fracción II. Artículo 38, fracción VI.
Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. 1 de febrero de 2007.	Tiene su enfoque en la violencia contra las mujeres, asegurando la erradicación de la misma para crear un entorno seguro y libre para el desarrollo óptimo de la vida de la mujer. Busca atender, prevenir y sancionar la violencia contra las mujeres.	Artículo 8, fracción II. Artículo 17, fracción I. Artículo 38, fracciones II y VI. Artículo 41, fracción VIII. Artículo 45. Artículo 49, fracción VII. Artículo 50, fracción V. Artículo 53.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 17

Planes nacionales

Nombre	Descripción
Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, PROIGUALDAD 2020-2024. 22 de diciembre de 2020.	Articula 6 objetivos prioritarios para potenciar la erradicación de la desigualdad: 1. Potenciar la autonomía económica de las mujeres para cerrar brechas históricas de desigualdad. 2. Generar las condiciones para reconocer, reducir y redistribuir los trabajos domésticos y de cuidados de las personas entre las familias, el Estado, la comunidad y el sector privado. 3. Mejorar las condiciones para que las mujeres, niñas y adolescentes accedan al bienestar y la salud sin discriminación desde una perspectiva de derechos. 4. Combatir los tipos y modalidades de violencia contra las mujeres, niñas y adolescentes, preservando su dignidad e integridad. 5. Posicionar la participación igualitaria de las mujeres en la toma de decisiones en los ámbitos político, social, comunitario, privado. 6. Construir entornos seguros y en paz para las mujeres, niñas y adolescentes. (p. 27).
Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. 2019.	Busca hacer un cambio en el Sistema Educativo Nacional que se caracteriza por su estandarización y poca flexibilidad; la dirección es hacia un sistema que sea inclusivo, flexible y pertinente, eliminando las barreras de aprendizaje que pudieran presentarse para asegurar la permanencia y el avance de estudios de niñas, adolescentes y jóvenes de todo el país (p. 75). Dentro de su marco conceptual se manejan los siguientes principios: exclusión, exclusión educativa, educación inclusiva (y sus dimensiones: política, culturales, y prácticas), barreras para el aprendizaje y la participación, focalización en los grupos en situación de vulnerabilidad,

	desigualdades en la cobertura educativa, grupos históricamente discriminados. En términos concretos, la Estrategia pretende que los docentes tengan una formación con enfoque inclusivo y con perspectiva de género, mejorar los espacios donde se imparten clases así como los materiales educativos y potenciar la coordinación interinstitucional.
--	---

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18

Políticas públicas a nivel nacional

Nombre	Descripción
Modelo Educativo Equidad e Inclusión de la Secretaría de Educación Pública (SEP). 2017.	A nivel general, el Modelo de la SEP busca garantizar una educación en donde no se discrimine por motivos de género, raza, etnia, discapacidad o cualquier otra característica que por convención social recaiga en la discriminación y/o en la violencia. Atiende el tema de la docencia como un espacio donde trabajar obligatoriamente para resarcir las desigualdades que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes reproducen en un nivel micro y macro. Dentro del modelo se aborda un apartado cuyo nombre es: “Favorecer la igualdad entre hombres y mujeres”. En esta sección se nos muestra el panorama de la perspectiva de género en la educación, el papel relevante que juegan los docentes en la misma y los programas que se están implementando para dar un giro conceptual

	sobre el papel de la educación en la formación de las mujeres.
Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. 2015.	Esta política pública está dirigida a estudiantes y docentes del nivel básico de la educación (preescolar, primaria y secundaria). Aborda varias dimensiones sobre lo que es la convivencia escolar, reafirma la importancia de esta como “una meta que va más allá de la reacción ante la aparición de conflictos; debe formar parte de la cultura escolar como un fin en sí mismo” (p.6), persiguiendo temas de igualdad y no discriminación. El tema de género es transversal a todo el Marco de Referencia, ya que se habla de una prevención de la violencia de género en pro de beneficiar los ambientes escolares, también de la formación docente en perspectiva de género para sensibilizar a las profesoras y profesores e incidir sobre sus prácticas cotidianas en el contacto con estudiantes; y, por último, la inclusión de contenidos sobre género y diversidad sexual.
Lineamientos de Operación del Proyecto para la Incorporación de la Perspectiva de Género en Escuelas Secundarias y el Impulso de la Política de Igualdad Sustantiva de Género en el quehacer institucional de las Autoridades Educativas Estatales, Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la SEP. Octubre 2013.	Como su nombre lo dice, este proyecto está dirigido al nivel básico, concreta y exclusivamente en la secundaria. Con una participación de 400 escuelas que han sido detectadas como de alta vulnerabilidad, el proyecto plantea una revisión y formulación de los programas de estudio, así como el desarrollo de habilidades, aptitudes y capacidades en perspectiva de género por parte de todo el organigrama institucional,

	es decir, desde directivos hasta estudiantes.
Programa Sectorial de Educación de la SEP para el periodo 2013-2018.	Este programa fue impulsado por el gobierno priista del entonces mandatario Enrique Peña Nieto. Es, en otras palabras, la propuesta educativa que desde la SEP se impulsó para todas las instituciones educativas de la república mexicana. Dicho documento contiene 6 objetivos clave para articular el desarrollo educativo en los siguientes principios: calidad de los aprendizajes, fortalecimiento y promoción de las actividades físicas, el arte, la cultura, la educación científica y tecnológica. Dentro de las estrategias para mejorar la gestión del sector educativo (sección III), el Programa Sectorial propone como estrategia número 2 impulsar la perspectiva de género y de derechos humanos en los procesos de planeación y evaluación del sector educativo.

Fuente: elaboración propia.

1.8.4. Normativas estatales de Puebla

Debido a la configuración política de los Estados Unidos Mexicanos, cada Estado es libre y soberano, por tanto, existe una constitución política que rige todos los niveles de gobierno, las instituciones educativas, tecnológicas, financieras, empresas, entre otros organismos más, en cada estado de la república mexicana. En el caso de Puebla es la *Constitución Política del Estado libre y soberano de Puebla* el documento magno al que los municipios del estado y toda persona residente debe apegarse. En el tema educativo, son varios los artículos constitucionales que propone. Entre ellos, encontramos los siguientes:

artículos 17, 26 y 79. Luego, en el Capítulo IV sobre la Educación Pública, ubicamos a los artículos 118, 119 y 120.

Dentro del estado poblano y en un nivel jurídico, existen un número considerable de normativas y políticas públicas que abordan el tema de género. Son de especial interés para esta propuesta aquellas que denotan una incidencia y transversalidad de la perspectiva de género en el ámbito educativo. Por tales razones y con fines de practicidad, presento en las siguientes tablas aquellas leyes y programas que vinculan tanto el género como la educación.

Tabla 19

Normativas estatales

Nombre	Descripción
Ley de Educación del Estado de Puebla.	Dado el carácter que esta ley tiene, encontramos en ella 155 artículos donde se tratan y explican diversos campos de la educación en donde se involucra el Estado, la sociedad y las instituciones. Algunos de los títulos que se encuentran son: Título Primero del Derecho a la Educación, Título Sexto de los Planteles Educativos, Título Noveno del Financiamiento a la Educación, entre otros. Es posible ver que en la edición del presente año 2024 está incluida la perspectiva de género, ya que es clara al

	momento de sentenciar que para la accesibilidad y permanencia en el Sistema Educativo no debe hacer discriminaciones por motivos de género, raza, etnia, etc. Los artículos más precisos sobre la temática del género son: 98 y 101.
Ley para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Puebla. 22 de agosto de 2008.	A modo de garantizar el cumplimiento de la no discriminación por razón de género, el acceso a bienes y servicios según el principio de igualdad, y los principios de actuación del Estado ante situaciones que estén directamente involucradas con la ley, este documento legal está validado por el Honorable Congreso del Estado de Puebla y fundamentado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Son de especial interés los siguientes artículos ya que la educación en todas sus dimensiones está contemplada en ellos: 30, 32 y 36.
Ley para el Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. 27 de noviembre de 2007.	Esta ley trae a colación las normativas internacionales que han sido ratificadas por los Estados Unidos Mexicanos desde la década de 1990. Atiende principalmente el tema de violencia contra las mujeres y para

	ello menciona en su artículo 5 que para la instrumentación y ejecución de políticas públicas estatales y municipales tienen que ser observados los siguientes principios: la igualdad formal, la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres, el respeto a la dignidad humana de las mujeres, la no discriminación, la libertad de las mujeres, la protección y garantía de los derechos humanos, el interés superior de la niñez, el libre desarrollo de la personalidad, la transversalidad de la perspectiva de género, entre otros. Son de especial interés para el tema educativo los siguientes artículos: 7bis, 9, 18, 35, 38 y 43.
--	--

Fuente: elaboración propia.

1.8.5. Normativas del municipio de Puebla de Zaragoza

El documento legal que rige a todas las personas habitantes del municipio de Puebla es el *Código Reglamentario para el Municipio de Puebla*, cuya última reforma fue el 28 de agosto de 2023. Atendiendo a las normativas internacionales y a los planes de desarrollo nacionales, el *Código Reglamentario* ha incluido la perspectiva de género con el fin de impulsar a la sociedad hacia una igualdad sustantiva, además de establecer un respaldo jurídico para emprender acciones y evaluaciones desde dicha perspectiva. Particularmente, es el Capítulo 4 Bis el que retoma los principios de Derechos Humanos e Igualdad de

Género. El artículo 21 del documento retoma con exactitud la inserción de la perspectiva de género en todas las esferas de la educación.

De manera muy similar a cómo se maneja a nivel estatal y nacional, en el municipio de Puebla de Zaragoza se implementan planes de desarrollo según la administración en turno donde se proponen una serie de programas sociales que se pretenden llevar a su cumplimiento mientras dure el mandato del presidente municipal. Actualmente, estamos regidos bajo el *Plan Municipal de Desarrollo de Puebla, Puebla, 2021-2024*, propuesto por el gobierno de Eduardo Rivera Pérez del Partido Acción Nacional (PAN.).

El *Plan Municipal* tiene 5 ejes rectores donde cada uno tiene programas de acción social que deberán ser ejecutados por la institución designada. Los ejes son: 1) Recuperación Económica, 2) Desarrollo Humano, 3) Seguridad, 4) Urbanismo y Medio Ambiente, 5) Gobierno Innovador y Finanzas Sanas. Asimismo, tiene 4 enfoques transversales a los 5 ejes rectores: Desarrollo de la Zona Metropolitana, Pueblos y Comunidades Indígenas y Afromexicanas, Grupos en Situación de Vulnerabilidad, Datos Abiertos.

Para la propuesta didáctica presente es de especial interés el eje 2: “Desarrollo Humano”. En las entidades encargadas de llevar a cabo este eje encontramos a la Secretaría para la Igualdad Sustantiva de Género. El eje cuenta con 7 programas de acción social y administrativa, siendo el número 6 el que lleva por título “Igualdad Sustantiva”. Este programa tiene por objetivo “fortalecer la igualdad sustantiva de género mediante la prevención de la violencia, la transversalidad de la perspectiva de género y el empoderamiento de las mujeres para el pleno ejercicio de sus derechos” (p. 40).

El eje 2 “Desarrollo Humano” cuenta también con 5 estrategias clave para el cumplimiento de la no discriminación y disminución de la violencia por razones de género.

Dentro de la estrategia 1, una de las líneas de acción es “elaborar e implementar el Programa Municipal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujeres” (p. 41), documento que en la actualidad del año 2024 no se ha dictaminado ni llevado a cabo por parte de la administración en turno.

1.8.6. Normativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la educación media superior

A nivel federal, la Subsecretaría de Educación Media Superior emitió en el año 2023 el *Protocolo para la Convivencia Armónica del Estudiantado en los planteles federales de Educación Media Superior*; dicho protocolo está basado, en buena medida, en las normativas internacionales y nacionales que en esta investigación también retomo y que pueden ser consultadas en las secciones anteriores. Mantiene especial atención en la *Ley General de Educación* y en el *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*, haciendo un hincapié muy notorio en los temas de perspectiva de género, igualdad sustantiva y enfoque intercultural.

El documento señala lo siguiente como objetivo general del *Protocolo*:

Servir como guía de referencia para que en los planteles del tipo medio superior... se generen ambientes que propicien la convivencia pacífica entre las y los estudiantes e integrantes de la comunidad educativa, con un enfoque integral, transversal y con perspectiva de derechos humanos en el diseño e instrumentación, con igualdad sustantiva que garantice el respeto a la dignidad humana (p. 10).

A este objetivo se llega después de la explicación que el mismo protocolo hace sobre la necesidad de incluir todo ese marco teórico que explicitan en su objetivo, pues desde la Subsecretaría de Educación Media Superior conciben a la escuela como el espacio propicio para el intercambio cultural e ideológico, pero también como el lugar donde se les puede

enseñar a las y los estudiantes las formas de convivencia basadas en el respeto, la igualdad, la no violencia y la no discriminación.

1.8.7. Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género en la BUAP

En virtud de las normativas nacionales y estatales de la República mexicana y del Estado de Puebla, respectivamente, mencionadas con anterioridad, y también por las estipulaciones de la SEP, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se sumó a los esfuerzos por crear espacios libres de toda discriminación y violencia de género, al menos dentro de la institución, es decir, en todos sus espacios académicos. Con este impulso, en el año 2019 se publica el *Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género* en la Gaceta de la universidad, donde quedan estipulados una serie de procesos para atender las denuncias sobre violencia de género dentro de la universidad.

Posteriormente, en el año 2020 se realizó una convocatoria a nivel interno y externo para realizar agregados y/o modificaciones a dicho *Protocolo*, por lo que, en 2021, se publicó nuevamente en la Gaceta el *Protocolo* con los cambios correspondientes, estos incluyeron:

- Promoción y apoyo para la creación y mantenimiento de espacios académicos especializados en el ámbito investigativo sobre estudios feministas, de género y de las diversas violencias.
- Implementación de talleres y cursos dirigidos a la comunidad estudiantil y a la comunidad administrativa.
- Integración de las violencias ejercidas vía las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).
- Agregación de nuevas definiciones de conceptos como Bullying, Falsedad de la queja, Homofobia, Intersexualidad, Masculinidad [es], entre otros.

Fueron estas y otras modificaciones las que se suscitaron para hacer más efectivo el *Protocolo* dentro de la BUAP. Algo importante a considerar es que este, desde un inicio, fue diseñado para aplicar sobre las y los estudiantes de las diversas facultades, personal académico y no académico, además de trabajadores en puestos de poder importantes dentro de la institución, incluida la misma rectora o rector. A grandes rasgos, los objetivos que persigue el *Protocolo* son los siguientes:

Tabla 20

Objetivos general y específicos del Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género

Objetivo general	Objetivos específicos
Establecer la coordinación de instancias y autoridades universitarias necesarias para prevenir, sancionar, erradicar la discriminación y violencia de género y consolidar la cultura de perspectiva de género, estableciendo los mecanismos institucionales, a fin de garantizar a la comunidad universitaria una vida incluyente y libre de violencia.	a. Dar a conocer el protocolo a los miembros de la comunidad universitaria y su ámbito de aplicación. b. Informar a la comunidad universitaria sobre las instancias y autoridades competentes que deberán conocer, investigar y sancionar las conductas objeto del presente Protocolo y en su caso, realizar recomendaciones para contribuir a su erradicación, con la finalidad de que se desarrollen actividades académicas y laborales de manera libre y armónica. c. Informar los mecanismos para conocer, identificar, investigar y sancionar las conductas calificadas

	como discriminación y violencia de género en términos del Protocolo. d. Establecer los procedimientos institucionales para lograr la transversalidad de la perspectiva de género en las funciones sustantivas de la Universidad. e. Establecer acciones y medidas de prevención en materia de discriminación y violencia de género. f. Fomentar la participación de la comunidad universitaria en las acciones afirmativas señaladas en el Protocolo.
--	---

Fuente: Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género en la BUAP, 2021.

Además, el *Protocolo* contiene un total de 17 apartados y 4 anexos. Los apartados contemplan rubros como: definiciones, requisitos de la queja (procedimiento, presentación), principios del procedimiento, entrevista con la víctima o personas que denuncian, medidas para la protección de la víctima o personas que denuncian, acciones y medidas preventivas institucionales, etc. Los anexos pueden ser: formatos para su llenado, descripción de las unidades de género o descripciones de conductas a sancionar.

Por supuesto, los contenidos del *Protocolo* apelan sobre todas las dependencias educativas de la universidad, desde las facultades de nivel superior hasta las instituciones de educación media superior. A partir de esto, es posible tener en cuenta que todos los cursos, talleres y medidas de intervención/prevención deben ser pensadas para ambos niveles educativos.

CAPITULO 2. DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO AL MACHISMO

2.1. Marco teórico

2.1.1. *El género como construcción social*

La antropóloga Margaret Mead, en la década de 1930, puso en tela de juicio las concepciones biologicistas, constructivistas y esencialistas sobre los géneros. En su estudio intitulado *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, de 1935, Mead muestra sus conclusiones sobre lo que observó respecto a la construcción de los géneros en tres comunidades de Nueva Guinea, afirmando que estos, más que tener un origen biológico, tienen un origen sociocultural; con esto se instauró la perspectiva relativista en los estudios de género (Parga, 2013, p. 92). Los resultados, para la época en la que vivió Margaret, fueron contundentes: dedujo que “lo que denominamos caracteres masculinos y femeninos no se basan en diferencias biológicas, sino en los condicionamientos culturales que cada sociedad impone, fundamentalmente, durante la infancia a sus integrantes” (p. 92).

La hipótesis de Mead en su investigación fue que “los seres humanos construyen diferentes nociones de lo que es ‘femenino’ o ‘masculino’ con base en la percepción que tienen de su sexo; y le atribuyen un conjunto de cualidades, valores y roles distintos en cada sociedad y varían históricamente” (Rodríguez Shadow & Campos Rodríguez, 2010, p. 39), hechos que terminó por confirmar al término de su estudio. Tomando esto como antecedente, la identidad de género, entonces, está mediada por el sistema cultural e ideológico en el que se convive, lo «masculino» y lo «femenino» no son más que constructos simbólicos del ser hombre y ser mujer en la sociedad. Con esto, Margaret Mead subvirtió las creencias culturales e ideológicas que desde hace un buen tiempo se habían instaurado en las sociedades occidentales y capitalistas; su investigación mostro hallazgos sin precedentes que contribuyeron, posteriormente, a la noción de los «roles de género»,

dando indicios de cómo estos se articulan en todas las etapas de la vida por medio de la «socialización del género».

Unas décadas después, Simone de Beauvoir marcó un hito en la historia teórica del feminismo con su libro *El segundo sexo* publicado en 1949. En su frase célebre «On ne naît pas femme, on le devient», que puede traducirse como «No se nace mujer, se llega a serlo», se resumen muy claramente sus ideas sobre el ser y existir de la mujer en la sociedad, además, con los aportes de Beauvoir el feminismo comienza a encaminarse hacia lo que posteriormente se denominará teoría de género. En *El segundo sexo*, Simone desarrolla la idea de la alteridad o de la «otra» para hablar sobre la situación de la mujer en el mundo, mencionando que este le es ajeno ya que ha sido diseñado desde una óptica masculina y que, por lo tanto, son los hombres los detentadores del poder y creadores de la cultura (García Martínez, 2013, p. 19)

La investigadora López Pardina (2009) compara la producción intelectual de Beauvoir con la de Rousseau, incluso la toma como un complemento pues si este último sentó las bases de la democracia moderna, Simone sienta las bases de la democracia total y efectiva al visibilizar a la mitad de la humanidad que por siglos la habían ocultado (p. 101), en otras palabras, la filósofa francesa inicia la conceptualización de la mujer como sujeto social y político. De las reflexiones de Simone puedo mencionar algunas que permiten comprender con más claridad las bases desde donde se conceptualizó el género como algo creado socialmente y no como un fenómeno natural: a) la categoría de la «otra» tiene su fundamento en la hipótesis de Hegel sobre el amo y el esclavo, donde ambos mantienen una relación de coexistencia mediada por una relación ideológica y de poder, b) a su vez, esta relación de poder genera un conflicto de subordinación en el que la libertad de la mujer se ve condicionada por el hombre, es decir, es oprimida, y c) Simone busca en disciplinas como la biología, el psicoanálisis y el materialismo histórico la respuesta a la pregunta del

por qué la alteridad de la mujer a nivel mundial; lo que encuentra es fascinante ya que se percata de que la categoría «mujer» está determinada por la cultura y por funciones biológicas propias de cada sexo.

Las aportaciones de Simone de Beauvoir tuvieron un alcance considerablemente grande porque, antes de ella, ninguna mujer dedicada al ámbito de las ciencias sociales o de la salud había propuesto una definición tan propia y única de lo que es ser mujer en el mundo; Simone escribió desde su experiencia femenina, no necesitó más que la reflexión sobre la carga simbólica que conlleva en sí una persona sólo por el hecho de ser mujer; ella recorrió un camino intelectual y filosófico que la llevó de la inducción a la deducción, a tal punto de considerar la existencia de un sistema encargado de perpetuar la subordinación de la mujer hacia el hombre y, al mismo tiempo, abogó por la reivindicación de las mujeres a través del reconocimiento de las mismas en las esferas de la vida pública y privada.

A partir de los años 70' es cuando comienza, con más fuerza, la estructuración de la teoría de género; en esta década se instaura definitivamente que el género es una construcción social y que lo único que tiene que ver con lo biológico es la diferencia sexual (desde donde se desarrollan sistemas político-culturales). Gayle Rubin es una pensadora norteamericana que contribuyó a los avances del movimiento feminista, y de la teoría de género, al integrar a sus estudios la noción del sistema «sexo-género» en el que la sociedad humana se desenvuelve. Fue concretamente su ensayo intitulado *El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política del sexo"*, publicado en 1975, donde desarrolla la idea de que el género es estructurado a partir de las atribuciones socioculturales que del sexo se hacen, para Rubin (1986), citada en Suzzi (2016), el sistema sexo-género es "el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas" (pp. 195-196).

Simone de Beauvoir y Margaret Mead habían hablado sobre esta noción del sexo biológico, diferenciado en masculino y femenino, y el cómo terminaba por regular los comportamientos sociales de hombres y mujeres, sin embargo, Rubin logró sistematizarlo a partir del análisis de la teoría marxista sobre la opresión y del psicoanálisis de Freud sobre la identidad femenina; tomando una línea de investigación exclusivamente en la mujer, ella buscó las causas de la opresión de la mujer en la sociedad, llegando a la conclusión de que esta va más allá de la diferencia de clase pues la mujer es oprimida simple y sencillamente porque «es mujer» y, también, por la relación de parentesco que tiene respecto al hombre (reproducida como una relación de poder y sumisión) (Marugán Pintos, 2020, p. 206). Rubin (1986), citada en el estudio recién mencionado, asegura que

el género es una división de los sexos socialmente impuesta, producto de las relaciones sociales de sexualidad de un sistema de parentesco que se basa en el matrimonio y que, por lo tanto, transforman a machos y hembras en hombres y mujeres, cada uno una mitad incompleta que sólo puede sentirse entera cuando se une con la otra (p. 207).

Con esto, Gayle Rubin logra cimentar que sexo y género son cosas totalmente distintas, interrelacionadas, pero diferentes, donde uno condiciona al otro y viceversa, según el sistema cultural en el que se observe. El sexo, pues, se entiende como las características biológicas de machos y hembras; el género, por otra parte, es la gama de actitudes, valores, estereotipos que la sociedad asigna a ambos sexos, de esta manera se crean los géneros masculino y femenino (Marugán Pintos, 2020, p. 207) y con ellos los roles de género, que precisamente tendrán su fundamento en la división sexual, lo que se traducirá en comportamientos «propios» del ser hombre y del ser mujer. Esta categoría (roles de género) tendrá aún más producción teórica en donde se identificarán creencias,

actitudes, comportamientos, etc., y se relacionarán con fenómenos como la violencia, la discriminación, la masculinidad, el patriarcado, etcétera.

Posteriormente, en el año de 1987, Teresa de Lauretis, teórica feminista italiana, llevará acabo la tarea de reformular la definición de género dada las implicaciones teóricas que el concepto tuvo en esa época para comprender los constructos y las identidades de género; esto lo logrará en su libro *Technologies of gender*. Lauretis comienza explicando que la noción de «diferencia sexual», si bien ha posibilitado que el conocimiento feminista se inserte dentro del campo político, comienza a desgastarse y tiende a crear más diferencias que igualdades, además de reproducir la visión patriarcal de la sociedad androcéntrica. Esto porque dicha noción limita en dos sentidos la teoría feminista y de género: 1) “construye el pensamiento crítico feminista dentro del marco conceptual de una oposición sexual universal” (de Lauretis, 1989, p. 7) y 2) “trata de retener o de recuperar el potencial epistemológico radical del pensamiento feminista dentro de las paredes de la casa principal, tomando prestada la metáfora de Audre Lorde” (*Ibid.*, p. 8).

Con esto en mente, Lauretis propone que es necesario resignificar lo que pensamos sobre el género, ya que

necesitamos una noción de género que no esté tan ligada con la diferencia sexual como para ser virtualmente coextensiva con ella y, como tal, por una parte, se presuponga al género como derivado no problemáticamente de la diferencia sexual mientras, por otro lado, pueda ser subsumido en las diferencias sexuales como un efecto del lenguaje o como puramente imaginario, nada que ver con lo real (*Ibid.*, p. 8).

Para ello, la intelectual italiana hace uso del concepto de «tecnologías sociales» propuesto por Michael Foucault. Estas tecnologías son entendidas como formas de poder

y de control que tienen su proyección sobre los comportamientos, pensamientos e identidades de las personas y que son gestadas desde instituciones y sistemas de poder. Además de esto, Lauretis también hace uso de la noción de «ideología» propuesta por Louis Althusser para describir que el sujeto es constituido y atravesado por esta, es decir, el sistema de representaciones abstractas y materiales determinan al sujeto desde varias instituciones y espacios de poder. Incluso, la reflexión de la intelectual llega a considerar que el género, por supuesto, es un tipo de ideología o, si se quiere, una forma social gestada desde la ideología (*Ibid.*, pp. 10-13).

Estas dos nociones previas posibilitaron el surgimiento de una definición de género que contempla, en conjunto, la representación y construcción del género, es decir, para definir el género Lauretis hace uso de su representación y construcción, caracterizándolas a la vez. Para ella, el género es una representación. Luego entonces, la representación de género es su construcción, o, en otras palabras, el género es representado cuando se construye por medio de la interacción social. Por último, la construcción del género es un proceso social, implementado desde los aparatos ideológicos del Estado y por otras instituciones de poder. En resumen, para Teresa de Lauretis, el género es una consecuencia de los procesos sociales desde los cuales entendemos lo femenino, lo masculino y sus variadas relaciones, procesos que están mediados y determinados por las estructuras sistemáticas hegemónicas de los grupos e instituciones que detentan el poder en nuestra sociedad.

Posteriormente, en su texto *Technologies of gender*, de Lauretis asumirá la categoría, precisamente, de tecnologías de género para justificar que las identidades de género se construyen socialmente a través de productos culturales tales como la educación, las leyes, el cine, las expectativas sociales, etc. Estos productos lograrán que el individuo se apegue y acepte la linealidad de los géneros masculino y femenino, incluso, con la

integración de la diversidad genérica al mundo mediático, de las nuevas formas de ser y experimentar el género y la sexualidad. Así pues, los roles de género provienen más bien de aquellas instituciones hegemónicas de nuestra sociedad, terminan siendo representaciones vinculantes con nuestra persona. Por supuesto, estos mismos roles de género no podrán ser catalogados como positivos o negativos hasta que se analice un producto en concreto, pero dada la sociedad patriarcal en la que se desarrollan dichas instituciones de poder, lo que se puede esperar es un producto patriarcal.

Casi dos décadas después, con la llegada de la teoría de la performatividad del género de Judith Butler, se logra identificar con mayor precisión la construcción social del género, pero no sólo eso, Butler incluso afirma que la categoría de «sexo» es de índole similar, puesto que, según sus reflexiones, concebir al sexo como una división binaria perpetúa la distinción entre lo que es propio de un sexo. A partir de esto, la filósofa advierte que la noción del género es la que determina al sexo, de esta manera:

Los aportes de Butler sugieren que, contrariamente a lo que suele pensarse, el sexo no constituye la base sobre la cual el género se deposita a través de la socialización para recubrir armónicamente su superficie. Por el contrario, el género instituye la diferencia sexual anatómica como hecho natural (Martínez, 2011, p. 132).

Por tal razón, Judith Butler enfoca sus reflexiones hacia la categoría de género, entendiendo que existe todo un proceso lingüístico, comportamental y ritual en las sociedades que desemboca en un «ser» de la persona. Asimismo, esta pensadora propone la existencia de una «matriz heterosexual», entendida, precisamente, como este cúmulo de prácticas sociales que legitiman la división sexual únicamente en dos partes (macho, hembra; hombre, mujer). Todo esto propicia que Butler vea a las categorías de género y sexo como algo «performativo», es decir, construido-producido de manera sociohistórica y cultural (Duque, 2010, p. 87). En sus propias palabras:

Actos, gestos y deseo crean el efecto de un núcleo interno o sustancia, pero lo hacen en la superficie del cuerpo [...] Dichos actos, gestos y realizaciones -por lo general interpretados- son *performativos* en el sentido de que la esencia o la identidad que pretenden afirmar son *invenciones* fabricadas y preservadas mediante signos corpóreos y otros medios discursivos (Butler, 2007, p. 266).

Las conclusiones a las que llega Judith son diversas, pero todas mediadas por el entendimiento de que el género se construye y reproduce a través de actos performativos vinculados con la hegemonía y, por lo tanto, con el poder. De esta manera, los roles de género, afirma, no están inscritos en la naturaleza humana, estos parten de una concepción esencialista y biologicista que, a su vez, proviene de la forma en la que están constituidas las relaciones sociales (por medio de ritualizaciones y tradiciones ideológicas) que “acaban naturalizándose y produciendo una ilusión de una sustancia, de una esencia” (Duque, 2010, p. 88).

Complementando, los estudios de género han ido actualizándose con el paso del tiempo, lo que ha propiciado que en diversas partes del mundo surjan intelectuales feministas que, con sus aportaciones, expanden los análisis hacia sus propias vivencias y condiciones del «ser mujer». En la región latinoamericana hay pensadoras sumamente relevantes que han teorizado sobre el género desde sus contextos, permitiendo observar cómo la mujer y el hombre están «interseccionados» por las categorías de clase, raza y etnia, dadas las características históricas de la región. Dentro de esta vertiente, encontramos a Marcela Lagarde quien es una antropóloga y académica relevante en este sentido; en buena medida, Lagarde sigue la tradición del feminismo norteamericano al traer a sus reflexiones conceptos y categorías como «patriarcado», «construcción social del género» y «empoderamiento». Posiblemente, dentro de las aportaciones más relevantes de la antropóloga está la vinculación de la categoría de género con el cuerpo.

Marcela Lagarde publica en 1996 su libro intitulado *Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia*; aquí, la antropóloga retoma del feminismo norteamericano que el género es una construcción social, y, además, suma a esta definición que el género es en sí parte de una «cosmovisión», diferenciándose de sociedad a sociedad y siendo una categoría diacrónica y sincrética. De esta manera, la «cosmovisión de género», según Lagarde, es una visión de mundo que determina lo masculino y lo femenino a partir de la cultura (costumbres, tradiciones, historia social) y de la normativa (valores, principios, deberes, prohibiciones) presente en la sociedad. Apunta que “es factible también que en una persona converjan cosmovisiones de género diversas” (p. 14), aludiendo que, necesariamente, el género no es una categoría estática, sino que se nutre de preceptos y de modificaciones tanto contemporáneas como pasadas.

Yendo específicamente a lo que Lagarde define como género, se encuentra que:

El género es más que una categoría, es una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo. El género está presente en el mundo, en las sociedades, en los sujetos sociales, en sus relaciones, en la política y en la cultura.

El género es la categoría correspondiente al orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad: la sexualidad a su vez definida y significada históricamente por el orden genérico. (Lagarde, 1997, p. 26).

Como es posible ver, la noción de género de Lagarde pone el foco de atención en el sexo y en la sexualidad, proponiéndolos como núcleo desde donde se originan principios y valores sociales. Así pues, concebir al género de esta manera le permite corroborar que, efectivamente, este se manifiesta y reproduce en todos los ámbitos del desarrollo humano. También menciona que “el género es una construcción simbólica y contiene el conjunto de

atributos asignados a las personas a partir del sexo” (p. 27) podríamos concretar, entonces, que el problema radica en aquello que se le atribuye a tal o cual sexo en virtud del contexto de socialización; la antropóloga logra así concretar aquello que implica la categoría de género: actividades y creaciones del sujeto, la intelectualidad, afectividad, los lenguajes, el deseo y la subjetividad del sujeto, la autoidentidad en tanto ser de género, los bienes del sujeto, su poder, el sentido de la vida, los límites (p. 27-28). Así, observamos que, Marcela Lagarde no deja escapar ningún área de la vida y de la persona pues para ella el género va a ser un sistema simbólico-conceptual desde el cual emergen preceptos de lo masculino y femenino.

Como mencioné anteriormente, una de las aportaciones más relevantes de Marcela Lagarde (1997) a la reflexión sobre el género es la vinculación de este con el cuerpo, para ella “el género asentado en el cuerpo, lo está en el cuerpo histórico, y cada uno existe en un *cuerpo-vivido*” (p. 28) y también “en el centro de la organización genérica del mundo, como sistema de poder basado en el sexo, se encuentra el cuerpo subjetivado” (p. 56); esto le permite explicar con más claridad los roles de género asignados a los individuos según su división sexual. Para la antropóloga el rol femenino está determinado porque “la autoidentidad femenina tiene una marca común construida en el cuerpo que sintetiza que los haceres, el sentido y el fin de la existencia no se encuentran contenidos en cada mujer sino en *los otros*” (p. 60); por otra parte, el rol masculino se define como “la creación del cuerpo masculino que contiene la subjetividad de un ser poderoso y no anclado, limitado sólo a no ser lo que es la mujer, con un amplio espectro de haceres, dueño de sus creaciones y [...] libre” (p. 61).

Los roles de género, por tanto, pueden ser analizados a partir del cuerpo sexuado, ya que es ahí donde las creencias y las transformaciones entran en una dinámica y también en un conflicto que pueden decidirse por reproducir la vía tradicional o complementarse,

como vimos antes, con otras cosmovisiones. Sin duda, las reflexiones en torno al género que realizó Marcela Lagarde permanecen vigentes en los estudios de género contemporáneos, sí por lo expuesto anteriormente, pero también por la extensión que hizo de la categoría de género a los campos del desarrollo humano y la democracia, hechos que hablan del carácter político buscado por Lagarde para incidir realmente en la sociedad y observar cambios sustanciales. La lectura de Marcela Lagarde puede posibilitarnos, como sujetos latinoamericanos, evidenciar qué tan apegados estamos a la construcción social del género normada según nuestras experiencias de vida.

Muchos de los aportes y avances que han tenido los estudios de género se debe a las herramientas propias de la antropología utilizadas e implementadas en dichos estudios, tal como la etnografía y la fenomenología; estas técnicas permiten observar con mayor claridad las relaciones de género en un espacio determinado y de ahí extraer conclusiones sobre el tipo de relación que se da. El ejemplo más preciso, y mencionado anteriormente, fue el de Margaret Mead en la década de 1930 con sus etnografías en tres comunidades de Nueva Guinea. De forma más contemporánea, en la región latinoamericana, Rita Segato realizó un trabajo etnográfico de la religión xangô practicada por la comunidad afrobrasileña de la ciudad de Recife en la década de 1980, pero teniendo actualizaciones y nuevas reflexiones en su libro *Las estructuras elementales de la violencia* publicado en el año 2003; así como lo hiciera Mead en su momento, Segato extrae de sus observaciones reflexiones importantes para el avance de la comprensión sobre el género.

La antropóloga y escritora conjunta las perspectivas relativista y universalista de los estudios de género para comprender más propiamente la categoría de género, también, usa como punto de apoyo sus estudios de la religión xangô afrobrasileña. En términos generales, para Rita Segato (2003) el género es una “experiencia fundante que organiza el mundo, incluso el universo biológico” (p. 57), lo que arrojaría directamente que la división

sexual, y la sexualidad en sí, parte de las prescripciones culturales en las que el ser humano vive, encasillando así a lo masculino por una parte y a lo femenino por la otra (concepción bastante en línea por lo expresado con Judith Butler en la «performatividad del género»). A pesar de manejar esta noción, Segato va más allá de hablar sólo de las posibilidades del «ser» masculino o femenino, agregando a su análisis la concepción de lo andrógino, no como un estado final al que debe llegar la persona, sino como una posibilidad de experimentación y tránsito.

El género, tomando en cuenta lo dicho antes, se entiende así como un conjunto de registros cuyo núcleo creador es el patriarcado simbólico; dichos registros son reflexionados por Segato como los posicionamientos de género que una persona toma consciente o inconscientemente a lo largo de su vida, también como los presupuestos ideológico-culturales creados y mantenidos por el sistema social, y reproducidos por toda su estructura y por todos sus actores. Los registros no son limitados según el sexo, sino que son variables, incluso indeterminados, sólo que “son enmascarados por las representaciones (ideológicas) dominantes del género” (Segato, 2003, p. 76). Por tal razón, la antropóloga hace un llamado hacia una «política de circulación» donde el tránsito de lo masculino hacia lo femenino y viceversa, sea normalizado para la construcción de las identidades sexuales y de género. Esto tiene sustento en la misma estructura del género, pues es mutante y articulado según el universo de interacción (pp. 76-77).

Para darle más coherencia y solidez a su reflexión, Rita Segato (2003) propone una serie de «estratos» que le dan forma al género y permiten su instauración como parte de la identidad de una persona. El primer estrato es que el cuerpo es la manera en que el género se inscribe en la autopercepción; el segundo es: el género de la personalidad (actitudes y temperamento de la persona, disposición afectiva); el tercero: la orientación sexual; el cuarto es la disposición sexual; y el quinto estrato son los papeles sociales resultantes de

la división sexual. Luego, la antropóloga menciona que “cuando hablamos habitualmente de género abarcamos de forma imprecisa todos estos niveles [...]. Ellos serán representados como más o menos fijamente vinculados entre sí” (p. 78). Estas y otras aportaciones de Segato a los estudios de género han generado nuevas líneas de investigación centradas, precisamente, en uno o más estratos del género; con ello, el entendimiento del género como algo integral permite observar que el patriarcado es inmanente a casi todas las esferas de la vida, pero también que existen espacios desde donde se puede gestar un cambio estructural.

Las contribuciones de estas intelectuales fueron y han sido relevantes para comprender que la categoría de género proviene del sistema sexo-género en el que se desenvuelven las y los individuos. Junto con otras teorías, como la de Kate Millet sobre el sistema patriarcal, trabajaron para que dentro del feminismo se consolidara la idea de que el género está mediado por relaciones de poder caracterizadas por la presencia de un oprimido, o más concretamente «una», y un opresor. Con la determinación de la «diferencia sexual» se concibieron roles de género donde el masculino sería identificado como el opresor y el generador de conductas violentas y discriminatorias hacia la mujer.

Dentro del pensamiento de las intelectuales aquí comentadas, es común el punto de que el género tiene la peculiar característica de ser construido a partir de la ideología imperante en la cultura; para esto, los espacios y lugares de socialización resultan de especial interés pues es en estos donde se produce y reproduce el género, siendo, igual, un foco de atención donde identificar y evaluar las prácticas de hombres y de mujeres respecto a la forma en la que se relacionan. La institución educativa, en todos sus niveles, es y ha sido de las promotoras más eficientes en cuanto a temas de género se refiere, es por eso que, desde las prácticas docentes hasta las formas de convivencia de las y los estudiantes, dentro de ella es perceptible con más fuerza que el género es determinado a

partir de lo «performativo», es decir, de todo aquello que rodea a la persona (en el sentido social, principalmente).

2.1.2. Patriarcado

Si bien la categoría de «patriarcado», desde sus inicios, fue utilizada para nombrar un tipo de sistema sociocultural, fue con la llegada del feminismo al campo académico que se instaura una nueva definición de este. Concretamente, desde el feminismo norteamericano se propone una definición y teoría que revolucionará la forma de concebir el sistema patriarcal, dándole connotaciones negativas y, lo más innovador, políticas. En la década de 1960, concretamente en 1969, la intelectual Kate Millet se encarga de analizar profundamente las raíces de la desigualdad, la discriminación y las múltiples violencias a las cuales las mujeres están supeditadas, a través de su libro *Política Sexual* publicado en ese mismo año, llegando a la conclusión de que es a causa del patriarcado que la posición de subordinación de un sexo sobre otro existe.

Con la frase conmemorable hasta el día de hoy de «lo personal es político», Millet establece una nueva línea de investigación que afirmará que la opresión no solamente se da en el plano social y público, sino que en realidad estos fenómenos provienen en muy buena medida de lo privado e individual, es decir, las relaciones que forman las mujeres en el seno familiar, principalmente, son las detonantes de la idea de la subordinación de la mujer y, por tanto, de la división sexual de la sociedad. Para Kate Millet era necesario “señalar y estudiar cuáles son las causas y los porqués de esta opresión para poder erradicarlos” (Carreño Ramón, 2020, p. 7) y, para esto, la intelectual trae al plano de la investigación la categoría de la sexualidad.

La noción de «sexualidad» es, en sí, problemática y compleja; la forma en que la entiende Kate es como una serie de prácticas relacionadas con el cuerpo y su conocimiento en tanto lo erótico y lo placentero. Millet, y en general todo el feminismo norteamericano en

su vertiente radical, hacen de la sexualidad algo político. Ella menciona que la sexualidad femenina se ve supedita por normas sociales y expectativas culturales que regulan la conducta sexual y, por tanto, las relaciones de género. Esto le lleva a proponer que esta sexualidad ha sido históricamente reprimida y controlada por el patriarcado, siendo esta institución la responsable de hacer de la mujer un objeto sexual destinado para el placer masculino. Su interés radica en que la sexualidad es el primer estadio de la dominación y, precisamente, la expresión (o represión) de la misma sucede en el ámbito privado (familia, relaciones interpersonales, afectivas, etc.) (Carreño Ramón, 2020, pp. 7-9).

Dado que los hombres son la principal herramienta de reproducción del género, Millet otorga la siguiente definición sobre el patriarcado: “una institución en virtud de la cual una mitad de la población (es decir, las mujeres) se encuentra bajo el control de la otra mitad (los hombres)” (Millet, 1995, p. 70). En esta definición están presentes categorías como el poder y la dominación, interdependientes una de otra, que serán fundamentales para comprender que el patriarcado se construye a partir de las relaciones de poder y el control de, precisamente, las instituciones sociales que detentan el poder, tales como la economía, la religión, lo militar, etc. Para la intelectual, los ámbitos sociales y de interacción están impregnados por «lo masculino», cuya característica esencial es subordinar y dominar a los «otros» (tanto mujeres como otras subjetividades humanas como los infantes).

El feminismo radical norteamericano siguió esta línea de pensamiento llegando, incluso, a pensadoras y pensadores contemporáneos que han desarrollado otras teorías en torno a la noción de que el patriarcado es un sistema de dominación histórico (es decir, mantenido en el tiempo) que utiliza diversos mecanismos de reproducción para seguir manteniendo el poder, siendo cada vez más sutil conforme se evidencian sus formas y aparatos de subordinación hacia la mujer. Como ejemplo de esto último, unas décadas

después de la publicación de *Política Sexual*, aparece en la escena académica la intelectual Anna G. Jónasdóttir, de origen islandés, que mantiene lazos teóricos con lo que postulaba Millet en la década de los 60', y quien abordará el tema del «amor» como forma de extracción de las libertades femeninas en cuanto al campo de la sexualidad y de la convivencia con el otro masculino. Fue su libro *Why Women Are Oppressed*, publicado en 1994, donde presenta sus ideas sobre cómo la noción de amor es un mecanismo utilizado por el patriarcado para controlar ideológica y socialmente a la mujer.

La propuesta de Jónasdóttir es fundamental para comprender el patriarcado en las sociedades occidentales donde la democracia y la igualdad son dos banderas que se alzan para corroborar el «progreso» que la civilización ha tenido en materia de género. En estas sociedades, menciona ella, el patriarcado sigue vigente, pero se difumina por la formalidad legal que han dado las instituciones jurídicas respecto al tema de la no violencia y no discriminación hacia la mujer. En estos términos, el sistema patriarcal encuentra espacios donde seguir reproduciéndose para no dejar completamente de lado la idea de la superioridad masculina por encima de todas las identidades que ha formado el ser humano; uno de esos espacios, o mecanismo de reproducción, es el amor (que, por supuesto, engloba el tema de la sexualidad).

La teoría de la intelectual islandesa hace del amor una categoría de análisis similar a la noción de «clase» pues atraviesa las subjetividades y, a la vez, se relaciona con el patriarcado en el sentido de «producir género» o producir ciertas normas sociales que mediarán la existencia de las y los individuos. Jónasdóttir entiende al amor como “un poder humano que crea y recrea la identidad individual y la fuerza de actuación de las personas” (Grajales Usuga, 2022, p. 126). Dado que, por roles de género, a la mujer se le atribuye la capacidad emocional y de cuidado, será ella a la que se le exigirá (aunque también

sucedará de forma inconsciente) fomentar ciertas actitudes de «amor» hacia el sujeto masculino que terminarán despojándola de su propio «ser» político.

Así pues, Anna G. Jónasdóttir entiende al patriarcado como un sistema de dominación del hombre hacia la mujer, pero dicho dominio ya no se presenta directo ni explícito en sus acciones, más bien es sutil e imperceptible dado que la mujer, por norma social, está avocada a ser oprimida y el hombre a ser opresor. El campo más representativo de esto es, como hemos visto, el amor; Grajales Usuga (2022) menciona que “quien tiene el poder del amor es aquel que sabe cuidar al otro y, a la vez, el que desea sexualmente y es deseado” (p. 129). En el marco de la teoría de Jónasdóttir este «poder» está dividido según los géneros: “la mujer se ve obligada a comprometerse con el cuidado amoroso, para que el hombre pueda vivir/experimentar el éxtasis” (p. 129).

Las prácticas relacionadas con el amor (específicamente las heterosexuales), son asimiladas por la intelectual con el trabajo, para ella “si el trabajo es el poder que permite la producción de los medios materiales de la vida, el poder del amor es el que permite la producción o creación de la vida humana y de la sociedad” (*Ibid.*, p. 128). Esto le lleva a proponer que dichas prácticas terminan siendo un plusvalor que los hombres explotan ya que para ellos es una forma de autoafirmarse, pero también de delegar responsabilidades que les permiten mantener una posición de privilegio tanto a nivel público como privado. De esta manera, las mujeres “tienden a hacer un derroche tan grande de su poder amoroso que quedan incapacitadas para reconstruir sus reservas emocionales y sus fuerzas sociales de autoridad, como el poder político y económico, o el prestigio social o profesional” (*Ibid.*, p. 130).

Lo innovador de la propuesta de Anna G. Jónasdóttir fue plantear que esta «explotación» del amor se realiza sí en contextos donde la mujer es obligada, pero también, y con mucha frecuencia, cuando decide libremente relacionarse con el otro masculino. Esto,

por supuesto, deja en evidencia que el patriarcado ha ido y va más allá del marco legal y jurídico, instaurándose en las prácticas culturales y sociales que se traducen en normas de comportamiento y «exigencias» para tal o cual género. De hecho, ha sido muy relevante que dentro de varias vertientes feministas se aborde el tema de los cuidados, puntualizando la necesidad de trabajar esta responsabilidad en los hombres para equilibrar los roles en el ámbito privado, permitiendo así a las mujeres desarrollarse en otras áreas de la vida social.

La noción de patriarcado le ha servido a los estudios de género para visibilizar la subordinación ejercida por parte de lo masculino hacia otras realidades individuales. Como vimos con Millet, este puede tener múltiples mecanismos de reproducción (quizá algunos inexplorados), y lo mencionado por Jonásdóttir confirma que la realidad en la que se vive determinará las normas y formas de convivencia entre géneros. En la región latinoamericana, al menos, el patriarcado ha tomado mucha relevancia por ser territorios que sufrieron algún proceso de colonización, entendiendo a este como un proceso de apropiación del lugar, en todos los sentidos, haciendo uso de la violencia sistemática y simbólica. María Lugones, filósofa argentina, contribuyó con sus investigaciones a identificar al género como una categoría elemental para la reproducción del colonialismo y, más recientemente, del nuevo colonialismo expresado con la globalización.

Lugones parte de la idea de que el patriarcado es un sistema de dominación ejercido sí principalmente por hombres, pero practicado en mayor o menor medida por todas las personas. A partir de la reflexión en las propuestas teóricas de Aníbal Quijano, la filósofa argentina propone el término de «colonialidad de género», subrayando que el género y la raza son sumamente interseccionales e imprescindibles para comprender los fenómenos modernos de violencia y discriminación hacia la mujer. Sin embargo, también se muestra inconforme con la categoría universal de «mujer» pues, según ella, en esa noción no se incluye a todas las mujeres y mucho menos sus respectivas realidades.

A través de una reflexión diacrónica y sincrética, María Lugones entraña en los sucesos que configuraron la colonialidad, encontrando ahí formas patriarcales pues, al estudiar la condición de la esclavitud y en general las condiciones de los colonizados, asegura que ese fenómeno se caracterizó por la introducción de la noción de la jerarquía de género (lo masculino es superior y diferente a lo femenino), de hecho, el término por ella utilizado es «engeneramiento». Lugones considera que, así como la «colonialidad del poder», “la idea de género debe ser considerada como una construcción colonial” (Cariño Trujillo, 2019, p. 32), además, “la colonización capitalista introduce diferencias de género donde anteriormente no existían” (p. 33). A partir de esto, la filósofa asegura que las prácticas patriarcales fueron una herramienta fundamental para conseguir el dominio de los cuerpos y territorios de los colonizados.

Acciones como la subordinación y la exclusión de las mujeres de las posiciones de liderazgo y de la vida pública, la fragmentación de los vínculos comunales, la invención de la Historia desde un punto de vista plenamente masculino, la implementación de una religión monoteísta cuya deidad tiene rasgos masculinos, la violación heterosexual, las ideas sobre la sexualidad femenina/masculina, y la noción de la propiedad de los cuerpos y territorios, son los preceptos de tinte patriarcal que María Lugones trae a reflexión para repensar que el género, tal cual lo conocemos, ha surgido a través de un proceso largo y marcado por la violencia del hombre hacia la mujer y de la mujer blanca a la mujer no-blanca. Para ella, el patriarcado tal cual lo conocemos se crea y cimenta durante los periodos coloniales, siendo expresamente violento en sus inicios y regulado en la actualidad por el avance en la conciencia de género. Uno de los puntos a resaltar es que no solamente considera a los hombres como los ejecutores de este sistema, sino también a mujeres y a otras identidades sexo-genéricas, por ello, Lugones (2008) asegura que “necesitamos

entender la organización de lo social para así poder hacer visible nuestra colaboración con una violencia de género sistemáticamente racializada” (p. 99).

En línea con lo planteado por María Lugones, encontramos la propuesta, nuevamente, de Rita Segato respecto al patriarcado moderno. Esta intelectual argentina propone que, ciertamente, la estructura política patriarcal se potencializó durante el periodo de conquista y colonización (antes ya existían formas patriarcales en la sociedad), ya que con ello se instauró el sistema de castas, lo que con el paso del tiempo mutaría a la «administración estatal». En su libro *La guerra contra las mujeres*, publicado en 2016, Segato hace una reflexión sobre la historia del Estado en la sociedad, afirmando que “el Estado es siempre patriarcal, no puede dejar de serlo, porque su historia no es otra cosa que la historia del patriarcado” (p. 105). Para llegar a esta conclusión, reafirma que el «problema de la mujer», pero también de la sociedad, viene de lo público, no de lo íntimo, es decir, las múltiples violencias, opresiones y sistematizaciones sociales provienen del sistema económico-cultural capitalista.

Rita Segato (2016) propone las siguientes características del patriarcado moderno: el hombre posicionado como sujeto universal, lo dual convertido en binario, el ámbito doméstico sin politicidad, la mujer como posibilidad de existencia del otro masculino y patrimonialista en esencia (pp. 93-95). Al profundizar más sobre estas características, encontramos que la raíz del patriarcado en nuestra sociedad posmoderna reside en dos situaciones, una material y otra ideológica: la primera se refiere a la acumulación de capital desmedida por parte de las élites económicas quienes pueden disponer de los territorios y cuerpos de los lugares y personas donde gobiernan, hecho que termina por reafirmarse en acciones políticas legales e ilegales; la segunda se refiere al mantenimiento de un ideario de tinte supremacista masculino, no totalmente en el sentido de personas, sino de posicionamientos políticos y comportamientos sociales.

La intelectual argentina le llama «esfera pública» al punto donde convergen e interactúan ambas situaciones. De igual manera y así como lo hicieran otras teóricas feministas, Segato ve en lo público todas las posibilidades desarrolladas y por desarrollar del patriarcado, ya que es un espacio históricamente desarrollado desde el ideario propio de lo masculino-hegemónico. De esta manera, casi todo el actuar filosófico, social, económico, etc., ha estado condicionado por la estructura patriarcal, desestimando o, en palabras de la intelectual, «minorizando» la participación política de las mujeres y de otras identidades individuales, segmentándoles al espacio privado y exponiéndoles a distintos tipos de violencia según su falta de adherencia al sistema dominante.

En suma, la propuesta de Rita Segato en cuanto al patriarcado reside en hacer aprehensible que este sistema ha permeado casi todas las estructuras estatales y que mantiene una relación lo suficientemente estrecha con los patrones coloniales y «conquistuales», además de hacer notar la falta de criterio legal que existe ante las múltiples violencias que viven cotidianamente las mujeres, los niños y las disidencias sexo-genéricas pues, según la intelectual, “nunca hubo más leyes, nunca hubo más clases de derechos humanos [...], y sin embargo las mujeres [continúan] muriendo” (Segato, 2016, p. 97). Cabe destacar que su crítica es un ejemplo del avance que han tenido los estudios de género en cuanto al sistema patriarcal, ya que este es entendido por ella como un cúmulo de prácticas, experiencias y sobrevivencias realizadas, ejercidas y reproducidas desde y para las élites políticas (gobierno, empresariado, crimen organizado), es decir, el patriarcado ya no reside únicamente en el colectivo masculino de hombres, sino que es presentado como un imaginario vinculante y determinante de la práctica social.

A modo de síntesis de lo antes visto, el patriarcado se define como un sistema sociocultural e institucional caracterizado por el fenómeno de la dominación de un grupo (hombres) sobre otro (mujeres); esta concepción es propia del feminismo radical

norteamericano, siendo su principal impulsora Kate Millet en la década de 1960. La definición tal cual ha sido utilizada por intelectuales contemporáneas para analizar más a profundidad los mecanismos de reproducción del sistema patriarcal, lo vimos con la teoría de Anna G. Jónasdóttir sobre el patriarcado y el amor. Cabe mencionar que existen otras definiciones sobre lo que es el patriarcado (tomemos como ejemplo a las teóricas María Lugones y Rita Segato), incluso es una categoría que sigue reformulándose porque es dinámica, se adapta según el contexto en el que se practique. Retomar a Millet y Jónasdóttir es ilustrativo pues sus respectivas aportaciones permiten comprender mejor la categoría de «masculinidad hegemónica» a la que el colectivo masculino, principalmente, se apegó. Por su parte, poner en diálogo a Lugones y Segato permite visibilizar los avances en cuanto a epistemología de género se refiere; ambas nos muestran una visión más completa sobre el sistema patriarcal.

2.1.3. Masculinidad hegemónica

Las aportaciones teóricas de Simone de Beauvoir, Margaret Mead y Judith Butler representaron un hito histórico al reflexionar sobre el género desde la antropología, la filosofía y la psicología. Esto permitió comprender que el género es multidimensional y que está constituido a partir de una diferencia. Con las teorías de estas intelectuales, y otras alrededor del mundo, logra cimentarse la idea de la masculinidad asociada a los hombres como un fenómeno cargado de actitudes, valores, principios, etc., muy diferenciados de lo que se consideraba femenino. Incluso, se afirma que la masculinidad, tal cual se presenta, es todo lo contrario a la feminidad, mostrando rechazo hacia aquella y resaltando comportamientos violentos, carentes de emoción e identificados por la búsqueda y ejecución del poder y el control. Así pues, el rol de género masculino se concibe, desde el feminismo, como el opresor y plantean la necesidad de un cambio en el mismo.

Fue con la obra *Masculinities* de Raewyn Connell publicada en 1993 que comienza una investigación más exhaustiva sobre el universo masculino y el cómo se llega a la conformación de una identidad masculina asociada con los roles de poder, control y pertenencia. Buena parte de la producción académica de Connell está centrada en estudiar la masculinidad y las masculinidades en el mundo contemporáneo; el corpus del que parte toma en cuenta el sistema sexo-género y el sistema patriarcal. La socióloga australiana define a la masculinidad como “una dimensión del orden de género que remite a una estructura de relaciones sociales, la cual involucra relaciones específicas en los cuerpos y define posibilidades y consecuencias diferenciales para la persona” (Guevara Ruiseñor, 2008, p. 77), se trata de una definición en consonancia por lo mencionado por Butler o Mead años atrás.

Connell no teoriza sobre si el género es o no un constructo, con sus contribuciones al campo de la teoría de género se da por sentado que la asimilación de las teorías y proposiciones feministas es inmanente a su reflexión. Por tanto, lo que encontramos en su obra *Masculinities* es una exploración sobre el cómo la estructura de género masculina compromete a hombres y a mujeres a validarla de la forma en la que los conocemos, también indaga sobre las relaciones y posiciones de poder que esta estructura implica y, de forma innovadora, habla sobre las consecuencias que tiene en la experiencia corporal, la personalidad y la cultura (*Ibid.*, p. 77). La masculinidad, según Connell (2015), se inserta en las 4 dimensiones de género que ella visualiza en el sistema de género, siendo estas: a) las relaciones de poder, b) las relaciones de producción, c) las relaciones emocionales y d) las relaciones simbólicas.

La socióloga llega a una conclusión lo bastante pertinente para definir todo el fenómeno de lo masculino: la categoría «masculinidad hegemónica». Así como las intelectuales feministas hicieron del género una categoría de análisis, Connell contribuye a

hacer de la masculinidad algo similar. Con este concepto se logra identificar con mayor claridad los preceptos del rol de género masculino, sus aspiraciones y modelos ideológicos a seguir y reproducir, pero también las relaciones que mantendrá con el rol femenino, que estarán mediadas por el conflicto y la búsqueda del poder, el control, lo que inevitablemente llevará a prácticas sociales violentas y de opresión. Para ella, la masculinidad hegemónica se define como “la configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta aceptada [...] al problema de la legitimidad del patriarcado, lo que garantiza [...] la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (p. 112); con esto, es posible ver que esta categoría está definida por las prácticas, hecho que confirma lo dicho por Mead respecto a la sistematización social del género.

Connell, de esta manera, delimita los campos de acción de la masculinidad, además de los mecanismos ideológicos y simbólicos de los que hace uso para crearse y reproducirse. La categoría «masculinidad hegemónica» seguirá siendo explorada por investigadoras e investigadores contemporáneos, descifrando sus múltiples lazos con la noción de «sistema patriarcal» y, en general, con los roles de género impuestos culturalmente. Después de Connell, vino otra intelectual que abordó el tema de la masculinidad y masculinidades con una óptica feminista, decolonial e, incluso, psicológica: bell hooks, quien fue una activista social reconocida internacionalmente por sus aportaciones al «black feminism» o feminismo negro, entendido este como la corriente del feminismo enfocada en las experiencias y luchas de las mujeres negras, donde se teoriza sobre la interseccionalidad entre racismo, sexismo y discriminación. Hooks escribió dos obras cumbre donde aborda el tema de los hombres (y su masculinidad) en relación con el feminismo: *El feminismo es para todos* (2000) y *El deseo de cambiar: hombres masculinidad y amor* (2004).

El segundo libro es el más contundente al momento de definir la masculinidad, pues es explorada por la activista en muchos ámbitos de la vida del hombre: desde la sexualidad íntima hasta el trabajo público. La noción previa en la que se basa hooks para hablar sobre la masculinidad como un problema social es la de «sistema patriarcal», sin embargo y a diferencia de Kate Millet, la definición que ofrece es más abarcativa, aunque sigue considerando a los hombres como los sujetos nucleares de la misma (en las actuales definiciones de patriarcado se sustituye al «hombre» por la «masculinidad»):

El patriarcado es un sistema político-social que afirma que los hombres son inherentemente dominantes, superiores a todo y a todas las personas a las que se considera débiles, especialmente a las mujeres, y que están dotados del derecho a dominar y a gobernar a las personas débiles y a mantener ese dominio a través de diversas formas de terrorismo psicológico y violencia (hooks, 2021, p. 34).

Al abordar el concepto de «violencia», hooks relaciona directamente a la masculinidad con esta y explora dicha relación para comprender por qué la masculinidad llega, incluso, a violentar a los mismos hombres que la practican. Ella afirma que “el deseo de usar la violencia en realidad no está ligado a la biología sino a un conjunto de expectativas sobre la naturaleza del poder en una cultura de dominación” (*Ibid.*, p. 63), pero la activista no se conforma con describir el plano general y superficial, lo que realiza es identificar a la masculinidad en la vida cotidiana de los hombres, llegando a la conclusión de que los modelos del «ser hombre» son heredados a partir de su experiencia en la infancia respecto a figuras masculinas como el padre y los hermanos; el hombre, entonces, interioriza la violencia, la dominación y el control como algo propio, esto termina reproduciéndose cuando el hombre se inserta en contextos laborales y sociales de la vida adulta, donde se relaciona con otros hombres que han sido educados similarmente.

Con bell hooks se hace más expreso el molde de la masculinidad, evidenciando así

que existe una cultura del dominio y de la violencia a la cual están supeditados los hombres, que termina por deshumanizarlos pues “el patriarcado exige de todos los hombres que se impliquen en actos de automutilación psíquica, que maten las partes emocionales de sí mismos” (hooks, 2021, p. 71), siendo esto un problema social muy grave pues es a través de ellos que la violencia patriarcal se ejerce y reproduce. Posteriormente, trabajos como los de bell hooks permitieron que los mismos hombres comenzaran a cuestionarse sus diversas posiciones de privilegios, incluso, unos años antes de las publicaciones de hooks en la década de 1990, a nivel internacional comienzan a formarse agrupaciones de hombres reconocidas legalmente donde su principal propósito fue ayudar a otros hombres a disminuir sus comportamientos violentos para con las mujeres y, en general, para con todos. La creación de estas agrupaciones se debe, en buena medida, por los avances del feminismo en cuanto a la reflexión sobre el sujeto masculino y, también, al movimiento por la liberación homosexual que cuestiona los moldes de género y la discriminación homofóbica por parte del patriarcado hacia las diversidades sexuales.

Con este antecedente, en la década de los 2000 comienza una producción académica y teórica que se inscribirá en un nuevo paradigma denominado «estudios de las masculinidades», cuyos principales autores serán hombres que, tomando las aportaciones del feminismo, reflexionan sobre su propia masculinidad y sobre los mandatos sociales los cuales están condicionados a cumplir. En el año 2006, Jackson Katz, educador y cineasta estadounidense, acuña el concepto de «cultura de la masculinidad» en su libro *The Macho Paradox: Why Some Men Hurt Women And How All Men Can Help*. Katz es reconocido por su trabajo en la prevención de la violencia de género y, al respecto de esta cultura de la masculinidad, él menciona que los roles tradicionales de género son factores vinculados con la desigualdad y la violencia contra las mujeres. Estos roles, dice Katz, forman parte del proceso de socialización del varón en virtud de generar expectativas y presiones en el

hombre para demostrar constantemente su virilidad por medio del poder, el control y la violencia. Este educador también habló de una «prevención primaria» por medio de la «intervención del espectador», que implica abordar las causas subyacentes de la violencia de género, incluyendo, por supuesto, los roles tradicionales sexistas.

Dentro de la misma línea y retomando el concepto de «cultura de la masculinidad», también en relación con los roles de género, Michael Kimmel fue de los pioneros en hablar de estos temas desde una perspectiva masculina en su libro *Guyland: The Perilous World Where Boys*, publicado en 2008. Este sociólogo estadounidense parte del supuesto de la existencia de esta cultura de lo masculino marcada por preceptos que guían al varón hacia un «deber ser» y «deber hacer» que resulta problemático para sus relaciones interpersonales. Kimmel propone que entre la adolescencia y la adultez del varón existe una «Guyland», que podría entenderse como un espacio abstracto donde el varón confronta un sinnúmero de ideologías provenientes de la familia o de su contexto de desarrollo. Es en este espacio donde se inserta la noción de la masculinidad hegemónica, gestando procesos personales de tensión donde se impulsará a seguir lo establecido por la sociedad para llegar a ser un «hombre».

Además, Kimmel también menciona que la masculinidad, con los avances tecnológicos de los derechos humanos de los últimos 70 años, se encuentra en un estado de «crisis» pues los roles de género tradicionales han sido demeritados y puestos en tela de juicio por el movimiento feminista y por los organismos internacionales como la ONU y la UNICEF. Esta crisis, menciona él, puede llevar a comportamientos agresivos o regresivos en un intento de reafirmar la identidad masculina. Este intelectual retoma el concepto de masculinidad hegemónica propuesto por Connell, observando cómo ciertos ideales de la masculinidad son promovidos y otros son marginados. Como agregado, Kimmel centra buena parte de su atención en las presiones sociales que tienen los hombres respecto a

ejercer su sexualidad de tal o cual manera, lo que termina afectándoles en su comportamiento y desarrollo; igualmente, analiza la cultura del consumo de alcohol, la pornografía y las expectativas sexuales de los hombres.

2.1.4. Machismo

La categoría/concepto de «machismo» tiene una difusión especial en el mundo hispano, dado que en el mundo anglosajón no existe una traducción certera sobre este término. Además, la palabra «macho» no solamente designa a los animales con órganos reproductivos que producen espermatozoides, en lo hispano, macho tiene una semántica personificada que designa a un tipo de hombre con características particulares. De hecho, la Real Academia Española (RAE) (s.f.) lo define de la siguiente manera: es el “hombre en que supuestamente se hacen patentes las características consideradas propias de su sexo, especialmente la fuerza y la valentía”. En esa suposición es donde reside la idea de que «el macho» es una construcción social, es decir, una serie de creencias en torno a lo que es «ser hombre» (podría interpretarse como su masculinidad).

El machismo es una derivación de la masculinidad hegemónica contextualizada en el mundo hispano pues así lo permitió la semántica y, en general, el lenguaje. En su estudio pionero de 1972, Octavio Giraldo mencionó que el machismo “consiste en el énfasis o exageración de las características masculinas y la creencia en la superioridad del hombre” (p. 295). Con esta definición es posible notar que el patriarcado también está dentro de la concepción del machismo o, mejor dicho, un producto del sistema patriarcal será el machismo dado que a través de él se reproduce la idea de dominio y superioridad del hombre. Asimismo, Giraldo menciona que las características principales del macho son su heterosexualidad y su agresividad: “el ‘verdadero hombre’ según la cultura hispana, debe tener ciertas características para que se lo considere como tal y no como afeminado u hombre a medias” (p. 296).

La centralidad en el mundo hispano, aunque con mayor relevancia en la región latinoamericana, se da porque es considerado que en esta parte del mundo los hombres tienden a mostrar más conductas violentas para reafirmar su masculinidad. Pero no sólo eso, ya que como vimos con Jonásdóttir, esta configuración del hombre sí está marcada por la violencia, pero también por la romantización del amor que, precisamente, muchas veces termina en algún tipo de violencia, sea mínima o no. Así pues, en el año de 1993 las investigadoras Marín de Magallanes y Leone de Quintana, junto con el investigador Rodríguez Kauth, definen al machismo “como construcción cultural, es un modo particular de concebir el rol masculino, modo que surge de la rigidez de la mayor parte de las sociedades del mundo contemporáneo, para establecer y agudizar las diferencias de género entre sus miembros” (p. 276). A diferencia de la definición de Giraldo, aquí se presenta al machismo como una construcción cultural, dando a entender que es a partir de la normativa social que se creará este «estereotipo».

Igualmente, en el estudio de Rodríguez Kauth et al., (1993), se explica cómo la violencia es un vehículo determinante de la personalidad del macho, aludiendo a que esta se da principalmente en el espacio privado de las relaciones familiares y de pareja, hecho que se corrobora con la teoría de Kate Millet sobre el dominio de los hombres en lo personal, de ahí el lema «lo personal es político. Y, también, para confirmar lo mencionado en el párrafo anterior sobre cómo el macho actúa a través del amor, los investigadores mencionan que “el *machista* es un personaje gentil y hasta galante para con las mujeres con las cuales no intima” (p. 277), lo que habla de una configuración socio personal del «ser hombre» en virtud de proyectar una imagen que privilegie el estatus social de los sujetos masculinos.

En definiciones más contemporáneas, la categoría del machismo ha sido refinada para entender el fenómeno más ampliamente, conociendo sus causas, consecuencias y

mecanismos de reproducción. Así pues, Moral de la Rubia y Ramos Basurto (2016) entienden al machismo como “una ideología que defiende y justifica la superioridad y el dominio del hombre sobre la mujer; exalta las cualidades masculinas, como agresividad, independencia, dominancia y sumisión” (p. 39). Si observamos bien, esta definición engloba lo que Giraldo (1972) y Rodríguez Kauth et al., (1993), dijeron en su momento sobre las características del macho. La relevancia del estudio de Moral de la Rubia y Ramos Basurto es la siguiente: a) relacionan el machismo con el «sexismo», b) proponen subcategorías del machismo y c) ahondan en la relación del machismo con la violencia.

Los investigadores afirman que el machismo tiene en sí una carga importante del sexismo, entendiendo a este como la actitud que se tiene a la mujer según dos dimensiones: la aceptación de la mujer desde los roles tradicionales de género (sexismo benévolo) y el rechazo de la mujer desde una imagen desvalorizada de lo femenino (sexismo hostil) (Moral de la Rubia & Ramos Basurto, 2016, p. 40). De la misma manera, y muy relacionado con lo estipulado en párrafos anteriores, la y el investigador diferencian entre un machismo tradicional y el caballerismo; el primero “es una actitud negativa hacia las mujeres, exalta los rasgos masculinos y acentúa la creencia de superioridad del hombre sobre la mujer” (p. 40); el segundo “muestra una actitud positiva hacia la mujer y está centrado en los roles tradicionales de crianza y familia” (p. 40). En la parte de la violencia, el estudio se centra en definir y caracterizar la violencia de pareja pues se demuestra que es una de las más reproducidas a nivel social por parte de los hombres «machistas».

A partir de estas definiciones, el machismo sí puede entenderse como una ideología y/o construcción cultural, pero vale más entenderlo de forma práctica pues al catalogarse como algo abstracto el concepto puede desacreditarse o desvirtuarse, como si eso «no fuera real». El machismo, debe entenderse, es la expresión material de la masculinidad hegemónica y del sistema patriarcal, es decir, los presupuestos de estos dos haya su

corroboración en prácticas y conductas que, mayoritariamente, tienen los hombres hacia la mujer y hacia otras identidades sexo-genéricas. Estas prácticas y conductas pueden o no ser violentas, la característica innegable es que su resultado sí será violento, pudiendo ser la violencia mínima e imperceptible hasta grave y de impacto. Entendiendo de esta manera al machismo su identificación puede ser más efectiva, asimismo se puede incidir de mejor forma al momento de implementar estrategias en pro de disminuir estos comportamientos y prácticas del sujeto masculino.

Para concluir esta sección del marco teórico, es importante precisar lo siguiente: las teorías de género contemporáneas, al menos una buena parte, tienen como fundamento que el género es una construcción social. Esta categoría entra en relación con otras según el ámbito de desarrollo del individuo (por ejemplo, lo económico o político), formando parte de la estructura social y cultural a partir de la cual se diseña el sistema. La construcción social del género viene dada a partir de la división sexual entre macho y hembra, aunque, como vimos, Judith Butler propone una dinámica donde el género determina la división sexual y viceversa. Esta división, a su vez, estableció dos géneros: el masculino y el femenino, dando apertura a la implementación social de los roles de género, es decir, a lo masculino le competen tales principios, valores y actitudes, y a lo femenino otros diferentes.

Esta segmentación del «ser hombre» y «ser mujer» a partir de actitudes, valores, etc., provocó que a lo masculino se le atribuyeran aquellos comportamientos e ideas relacionados con la violencia, el poder y el control a tal grado de idealizar y establecer un estereotipo de lo que es ser hombre, a este estereotipo se le llamó, desde el feminismo y los estudios de género, masculinidad hegemónica. Entonces, al ser la masculinidad hegemónica una idealización y expectativa se materializó en el machismo, que no es más que una serie de actitudes y prácticas que emplea el hombre, mayoritariamente, hacia la mujer para demeritar su estatus social y, de alguna manera, dominarla y oprimirla.

Dado que el género es una categoría transversal, dentro del ámbito educativo se reproducen muchas de estos preceptos tanto a nivel del aula como fuera de ella, dentro de la institución educativa; como mencionamos anteriormente, el género atraviesa las relaciones docente-alumna (o) y alumna-alumno, propiciando que las conductas machistas estén en el núcleo de estas relaciones (mucho más en el contexto mexicano que, precisamente, es identificado a nivel internacional como «machista»). El desarrollo de propuestas pedagógico-didácticas de intervención que aborden los conceptos y teorías descritas antes pueden contribuir a generar espacios libres de violencia, apostando por la convivencia sana; mucho más en el nivel medio superior que es donde se afirma la identidad de género.

2.2. Metodología

La presente investigación está basada en un enfoque cualitativo y utiliza la revisión documental como principal estrategia para acercarse a textos teóricos y literarios relacionados con la teoría de género, específicamente con la subdisciplina de los estudios de las masculinidades.

En un primer momento, se realizará una investigación para averiguar cuáles talleres han sido diseñados para trabajar el tema de la masculinidad o masculinidades y desde qué tipo de instituciones (públicas, privadas, gubernamentales, escolares, etc.). Esta búsqueda permitirá conocer los temas abordados en dichos talleres, las perspectivas teóricas en las cuales se basan y las situaciones didácticas en las que se han llevado a cabo. La investigación de los antecedentes posibilitará crear una propuesta didáctica (taller) genuina e innovadora, además de rescatar los escenarios sociales donde la aplicación de un trabajo de este tipo es necesaria.

Para el segundo momento, se ahondará en el marco normativo legal, nacional e internacional, que sustente el diseño, desarrollo e implementación de propuestas

educativas en materia de género. Para lograrlo, se hará una revisión de los documentos emitidos por la ONU y por otras organizaciones de carácter político-internacional, ya que las disposiciones de estas instituciones llegan a sus países miembros para cumplimentarse. Luego, la revisión de documentos de esta índole será de forma jerárquica, es decir, partiendo del nivel internacional se hará a nivel regional, nacional, estatal y municipal. Esto demostrará la importancia de los estudios de género y la implementación de propuestas educativas para concientizar sobre los roles que hombres y mujeres tenemos en la sociedad.

En un tercer momento, serán seleccionados los cuentos con los que se trabajará durante la implementación del taller; los filtros para esta selección son: 1) los cuentos deben ser escritos por hombres, 2) la nacionalidad de los autores debe ser mexicana y 3) debe existir una caracterización de la conducta de el o los personajes masculinos que sea manifiesta, es decir, los comportamientos/pensamientos de los personajes hombres deben ser descritos durante el desarrollo del cuento. El argumento para establecer estos filtros es el siguiente: al tratarse de una propuesta sobre masculinidad es de vital importancia que los textos a considerar sean escritos desde la perspectiva de los hombres sobre los hombres, luego, al ser estudiante de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica, es oportuno recuperar textos literarios pertenecientes a la tradición hispana y, mucho más, de la cultura mexicana que tan reconocida es a nivel mundial por sus tópicos y configuraciones de personajes (en particular, los hombres con el estereotipo del macho mexicano); por último, es conveniente que en los cuentos a elegir sobresalgan los personajes hombres pues de esta manera la identificación de los rasgos más comunes de la masculinidad será rápida y concisa.

Para el cuarto momento, se diseñará la propuesta didáctica (taller) la cual estará constituida por 13 sesiones. Cada sesión contará con los siguientes elementos: título de la

sesión, objetivo de la sesión, descripción de actividad (es), materiales, evidencia de aprendizaje e instrumento de evaluación, además de otras categorías que pueden agregarse durante la realización de las secuencias didácticas. Por otra parte, los cuentos seleccionados serán diez y se leerá o trabajará uno por sesión, las tres sesiones restantes serán ocupadas para explicar algunos conceptos claves de la teoría de género y de los estudios de las masculinidades.

Con la adecuada realización de estos cuatro momentos se espera culminar con un producto sólido y coherente, adecuado para adolescentes cuya edad oscila entre 16 y 18 años que se encuentran cursando la educación media superior en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, concretamente en la PECU. Dicho producto (taller) contará con un diseño didáctico que permitirá la reflexión sobre el constructo de la masculinidad encontrado en los textos literarios, favorecerá el pensamiento crítico y la correlación con las experiencias que como hombres se vive en la cotidianidad. Además, el taller, se prevé, será flexible para que los talleristas, docentes y cualquier persona en general pueda proponer modificaciones didácticas para su implementación.

CAPÍTULO 3. PREELIMINARES Y PRESENTACIÓN DEL TALLER *LO QUE SOMOS*

En el capítulo 1 de este trabajo fue posible hacer un conglomerado del marco legal y normativo que impulsa la inserción de la perspectiva de género en el ámbito educativo. En este capítulo, ahondaremos en el porqué de la importancia de incluir esta perspectiva en el currículo, las prácticas docentes y las estrategias pedagógicas de la escuela (en general). Además, en la sección final se presentará la planeación didáctica y las secuencias didácticas del taller *Lo que somos*, que tendrá un formato estructurado sobre las actividades, contenidos y evaluaciones a realizar con el grupo; el diseño de la planeación y las secuencias didácticas está basado en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), cuyas especificaciones se explicarán más adelante.

3.1. La perspectiva de género en la educación

La incorporación de la perspectiva de género en la educación ha presentado complejidades, resistencias y desconocimientos. En la década de los 70' se apostaba por un modelo educativo conductista tradicional, orientado a que la educación resolviera los problemas más generales del mundo empresarial-industrializado, así lo mencionan Tobón Tobón, Pimienta Prieto y García Fraile (2010), pues dicen que este enfoque da

mucho énfasis en los requerimientos externos y desde allí orientan los procesos formativos, con lo cual se corre el riesgo de orientar la educación hacia las demandas sociales y no hacia la generación de nuevas propuestas y el afrontamiento de los retos del futuro (p. 10).

En otras palabras, la educación estaba orientada a producir sujetos capaces de desempeñarse técnicamente en las diversas áreas de las industrias, por ello se valorizaron más disciplinas como las matemáticas, las ingenierías y, en general, las ciencias «duras» y de la salud. Además, las asignaturas competentes a la historia y las ciencias sociales

mantenían un paradigma androcéntrico, es decir, situaban al hombre en el centro del progreso, no a la humanidad en sí, sino al colectivo varonil. A pesar de que las mujeres ya estaban incluidas en los ámbitos educativos, muchas de ellas dejaban de profesionalizarse debido a las responsabilidades privadas que tenían asignadas según su rol de género: el matrimonio y la familia, además de otras circunstancias sucedidas dentro de la escuela.

Sin embargo, en esa misma década, “se comenzó a analizar el sistema educativo como no neutral, un escenario donde los grupos sociales se enfrentaban y luchaban por los recursos y por el poder” (Subirats, 1999, citado en Castillo Sánchez & Gamboa Araya, 2013, p. 8), con esto en puerta, las variables en relación con el nivel de profesionalización educativa y ocupación laboral tanto de hombres como de mujeres fue cuestionado. Sumado a esto, el auge de los movimientos feministas en Europa y EE. UU., impulsó la reflexión sobre el papel de la mujer y del hombre dentro de la educación. De esta manera, los contenidos del currículo fueron puestos sobre la mesa, descubriendo que el sistema educativo de muchos países propiciaba desigualdades sociales dentro y fuera de la escuela.

En un sentido burocrático y jurídico, los cambios en el currículo y las pedagogías de la educación han cambiado muy rápidamente (si lo vemos a nivel histórico). Esto lo podemos corroborar en el marco legal y normativo expuesto en el capítulo 1 de este trabajo. Pese a esto, las desigualdades entre hombres, mujeres y otras categorías sexo-genéricas, parecen ser estables: en la escuela siguen reproduciéndose divisiones binarias, las relaciones alumno-alumna y profesorado-alumnado son sexistas y, en general, los índices de violencia pareciera que van al alza en lugar de lo contrario (Solís Sabanero, 2016; Jiménez Quenguan & Galeano Barbosa, 2020).

En los últimos años se ha apostado, desde las instituciones educativas, por pedagogías y modelos enfocados en el desarrollo integral del ser humano, es decir, se

pretende darle al alumnado herramientas para que sea funcional en los ámbitos social y laboral. Esto conlleva una educación basada en el respeto a los derechos humanos y a la diversidad, además de ser intercultural e inclusiva. A partir de esto, se han desarrollado modelos que buscan que la práctica del docente y alumno esté diseñada para la resolución de problemas de su contexto inmediato, contribuyendo al bienestar social, la economía y al desarrollo sustentable del medioambiente.

En México, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), implementada desde el año 2019, es un modelo institucional que busca transformar la educación a través de un nuevo currículo y nuevas metodologías de trabajo dentro y fuera del aula. Concretamente, la NEM “desea formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023, p. 5). La NEM está compuesta por 8 principios desde los cuales se forman los contenidos, a los docentes y los educandos, estos son: identidad con México, honestidad, respeto a la dignidad humana, cultura de la paz, responsabilidad ciudadana, participación en la transformación de la sociedad, interculturalidad y respeto por la naturaleza.

De estos principios, llaman la atención los siguientes: respeto a la dignidad humana y cultura de la paz porque tienen relación directa con la perspectiva de género en el sentido del trabajo continuo y permanente para combatir las diversas violencias, procurar la equidad, igualdad y no discriminación. Con relación al primer principio: “la NEM se compromete con el cumplimiento de la igualdad sustantiva independientemente de las preferencias sexuales y de género, entre mujeres y hombres” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019, p. 8). Y en el segundo principio es posible concretar que “la NEM forma a los educandos en una cultura de paz que favorece el diálogo constructivo, la

solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias” (*Ibid.*, p. 9).

En concreto, la NEM fue diseñada para implementar un nuevo modelo educativo; en este, la perspectiva de género se incluye, ya que desde aquí es posible aplicar otro tipo de criterios al trabajo en el aula, la gestión de proyectos, el trabajo en la comunidad y las evaluaciones. Teniendo esto en cuenta, la NEM se concibe como una institución, es decir, el referente pedagógico desde el cual se aplicarán y diseñarán metodologías educativas para todos los niveles educativos del territorio nacional.

3.2. Marco Curricular Común de la Educación Media Superior

Dado que la NEM considera el implemento de un nuevo modelo educativo, la Subsecretaría de la Educación Media Superior de la SEP, a través del Diario Oficial de la Federación (DOF), publicó en 2022 el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), documento que tiene como finalidad homologar los contenidos y saberes de toda la estructura educativa del nivel medio superior en México. Concretamente, “el propósito principal del MCCEMS es contribuir a la formación integral de las y los adolescentes, jóvenes y personas adultas que estudian la Educación Media Superior, mediante el desarrollo de diversos aprendizajes para una formación académica, cultural, socioemocional” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

Las características del MCCEMS son las siguientes: es integral, articulador, regulatorio, flexible, inclusivo y equitativo, tiene portabilidad y tránsito, es vinculatorio, abierto y orientador. En el nivel organizativo, el Marco Curricular está compuesto por 3 currículums y 4 componentes de formación. Los currículums son: fundamental, laboral y ampliado; los componentes de formación son: componente de formación fundamental, componente de formación fundamental extendida (estos son parte del currículum

fundamental), componente de formación laboral (adscrito al currículum laboral) y componente de formación ampliada (vinculado al currículum ampliado).

De manera general, el Marco Curricular, independientemente del currículum, trabaja por medio de planes de estudio, programas de estudio, Unidad(es) de Aprendizaje Curricular (UAC), Unidades de Aprendizaje (UA) y progresiones de aprendizaje. A su vez, todos estos elementos están atravesados por aprendizajes de trayectoria, metas de aprendizaje, categorías, subcategorías y dimensiones. Este conjunto de características posibilita una metodología educativa acorde con el propósito que se plantea la Nueva Escuela Mexicana para la educación media superior en particular y para todos los niveles educativos en general.

En el Artículo 2 del Anexo del MCCEMS, se insta a las instituciones autónomas que imparten la educación media superior adoptar el mismo para así homologar los contenidos y, por ende, la formación del estudiantado, teniendo como propósito el cumplimiento del programa educativo 0-23 años de la NEM. Por esta razón, la BUAP, en 2024, llevó a cabo un rediseño curricular, pasando del Plan 07 de competencias a la adopción del currículum fundamental y ampliado del MCCEMS (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2024), creando así el modelo educativo Bachillerato General Universitario (BGU).

Con esto mente, pro seguiremos a presentar la planeación y secuencias didácticas del taller *Lo que somos*, no sin antes hacer las siguientes precisiones:

- El taller será concebido como una Unidad de Aprendizaje y esta, según el MCCEMS, se define de la siguiente manera: es una

serie o conjunto de aprendizajes que integran una unidad completa que no tiene valor curricular (...) se puede abordar de manera independiente en cursos (...) que sirven para desarrollar aprendizajes mediante contenidos,

temas, subtemas, bloques, submódulos, Progresiones de aprendizaje, o cualquier otro elemento específico, y se ofrecerán mediante actividades o cursos obligatorios y/u optativos. Las UA pueden formar parte de una UAC. (SEP, 2024a)

- En este sentido, el taller o la UA está diseñada para considerarse dentro del programa de estudios de la UAC Pensamiento Literario I o II (quinto y sexto semestre, respectivamente). Esta UAC es parte del Área de conocimiento Humanidades y se incorpora en el componente de formación fundamental extendida. También, al ser una propuesta didáctica que interseca los estudios de género y la literatura, se estima como transversal, pudiendo ser tomada, igualmente, como elemento potencial del currículum ampliado, concretamente en cuatro de los cinco ámbitos de la Formación Socioemocional, estos son: Educación integral en sexualidad y género, Práctica y colaboración ciudadana, Educación para la salud y Actividades artísticas y culturales.

Resulta importante precisar que la estructura curricular aquí recuperada, tanto de Pensamiento literario como de Formación socioemocional, es retomada de la Dirección General del Bachillerato (DGB). Así pues, a continuación, se expondrán los elementos curriculares que se retomarán de cada UAC en el taller *Lo que somos*.

Tabla 21

Elementos curriculares tomados del programa de estudios de Pensamiento Literario

Aprendizaje de trayectoria
Emplea expresiones estéticas de acuerdo con su contexto y situación socioemocional, a través de la reflexión y valoración crítica de las obras literarias, con la finalidad de promover la transformación social de su contexto, asumiéndose como agente de transformación social.

Categorías
Experiencia: Remite al ámbito de problemas relacionados con la vivencia, sus elementos y sentidos.
Subcategorías
Cómo soy: se refiere a los cuestionamientos en la forma de ser y vivir del estudiante. Lo que ocurre: hace mención a los procesos de problematización sobre los acontecimientos, hechos y fenómenos históricos en los que se encuentra el estudiante. Lo que sé: remite a la discusión sobre los conocimientos y las formas en que son obtenidos por los estudiantes.
Metas de aprendizaje
Distingue y analiza producciones literarias diversas (géneros y épocas), considerando los elementos del texto y contexto para aprehender y comprender su realidad y tener elementos que le permitan un mejor desarrollo individual y colectivo.
Dimensiones
El arte como expresión humana. Contexto. Análisis literario.

Fuente: SEP, 2024d.

Tabla 22

Elementos curriculares tomados del programa de la formación socioemocional. Ámbito: Práctica y colaboración ciudadana

Categoría
Perspectiva de género.
Recursos socioemocionales con sus aprendizajes de trayectoria
Cuidado físico corporal: plantea metas a corto y mediano plazo para el cuidado de su mente y emociones como parte de su desarrollo integral.

Bienestar emocional afectivo: construye lazos afectivos responsables e igualitarios mediante el ejercicio pleno de su sexualidad.

Fuente: SEP, 2024c.

Tabla 23

Elementos curriculares tomados del programa de la formación socioemocional. Ámbito: Educación para la salud

Categoría
Relaciones interpersonales.
Recursos socioemocionales con sus aprendizajes de trayectoria
Bienestar emocional afectivo: aprecia y aplica formas creativas para expresar sus sentimientos y experiencias, de manera responsable, que le permitan su bienestar intra e interpersonal y desarrollarse como agente de transformación social.

Fuente: SEP, 2024c.

Tabla 24

Elementos curriculares tomados del programa de la formación socioemocional. Ámbito: Educación integral en sexualidad y género

Categoría
Equidad, inclusión y no violencia con perspectiva de género.
Recursos socioemocionales con sus aprendizajes de trayectoria
Responsabilidad social: Ejerce y promueve los derechos y valores, proponiendo soluciones para combatir toda forma de desigualdad.

Fuente: SEP, 2024c.

Tabla 25

Elementos curriculares tomados del programa de la formación socioemocional. Ámbito: Actividades artísticas y culturales

Categoría
El arte para el autodescubrimiento y el autoconocimiento.
Recursos socioemocionales con sus aprendizajes de trayectoria
Bienestar emocional afectivo: establece vínculos interpersonales saludables mediante el conocimiento de sus emociones y necesidades para su bienestar y desarrollo integral.

Fuente: SEP, 2024c.

Con esto en mente, pasaremos a definir (es decir, crear) las progresiones de aprendizaje en las cuales se basará la propuesta didáctica. La concepción de estas progresiones, así como su redacción, están pensadas según los contenidos del taller, sin embargo, toman como referencia las progresiones propuestas por DGB en las UAC de Pensamiento Literario y Formación Socioemocional (considerando los cinco ámbitos de esta). Así pues, el taller *Lo que somos* versará en tres progresiones que están en relación con los tres temas planteados en el objetivo general de este trabajo: roles de género, masculinidad hegemónica y machismo. Las progresiones son:

1. Comprende que la masculinidad es una categoría social y que su característica de hegemónica denota formas de ser y de existir de los hombres que son predominantes. Esto tiene como finalidad identificar la violencia subyacente en dichas formas de ser y de existir; el texto literario será el vehículo para la comprensión e identificación.
2. Reconoce la existencia de los roles de género masculino y femenino en la cotidianidad a través de la lectura de textos literarios, teniendo como propósito ser consciente de las desigualdades de género y los espacios sociales asignados para cada rol.

3. Reflexiona sobre su actuar en las relaciones intra e interpersonales, corroborando si se relaciona desde algún comportamiento machista con su entorno; el texto literario será el detonante de dicha reflexión.

De igual manera, la evaluación que se realizará en la propuesta didáctica será la propuesta por la NEM y por el MCCEMS, es decir, la evaluación formativa. En el documento de la SEP intitulado Evaluación formativa en el MCCEMS del año 2024, es posible encontrar las características de este tipo de evaluación y el por qué es importante implementarla en este nuevo paradigma educativo.

La evaluación formativa busca que la práctica educativa no se centre únicamente en pruebas finales y en el aprendizaje de conceptos (forma cuantitativa), sino que vaya más allá y ayude al desarrollo integral del alumnado (forma cualitativa). En el Anexo del MCCEMS, Artículo 68, se menciona lo siguiente sobre este tipo de evaluación: “se entiende como un proceso integral, permanente, oportuno, sistémico, de comunicación y de reflexión sobre los aprendizajes logrados, además de ser cíclico en espiral ascendente, siempre habrá un punto de retroalimentación desde el inicio hasta término de la trayectoria” (SEP, 2023).

La retroalimentación y la metacognición son dos elementos clave dentro de la evaluación formativa y también lo serán para la propuesta didáctica que aquí compartimos. Una de las finalidades del MCCEMS y de la NEM es desarrollar habilidades en el alumnado para que aprendan a aprender, es decir, para ser autónomos en su proceso de formación educativa, para ello, es necesaria la intervención del docente mediante la retroalimentación que, básicamente, consiste en un ciclo donde se reflexiona sobre las preguntas-concepto siguientes: *¿hacia dónde vamos?, ¿dónde estamos?, y ¿cómo seguimos avanzando?*

A su vez, el MCCEMS también trabaja con métodos de evaluación, técnicas e instrumentos, elementos que serán integrados dentro del taller que aquí se desarrolla. Es pertinente precisar, también, que la evaluación formativa engloba tres tipos de evaluación: diagnóstica, de procesos y sumativa. La primera se realiza antes de la implementación de la UAC o UA y tiene el objetivo de planear o ajustar la planeación; la segunda se realiza durante el aprendizaje y se enlaza importantemente con la retroalimentación; la tercera se realiza al concluir la UAC o UA y tiene como objetivo medir el oportuno alcance de una meta de aprendizaje o el estado de un estudiante respecto al aprendizaje de trayectoria (SEP, 2024b).

En nuestro caso, sólo se implementarán las dos últimas evaluaciones dentro de la planeación y secuencias didácticas, ya que la primera tiene un propósito más contextual, es decir, está pensada para el momento en el que se aplique la propuesta, ya sea por el autor de la misma o por algún otro lector-profesional del área que esté interesado en ella. Lo que podremos encontrar en la primera sesión del taller *Lo que somos* será un breve acercamiento a los conocimientos de los alumnos sobre el tema de género, las masculinidades y la literatura.

Partiendo de estas progresiones y de los elementos curriculares antes expuestos, así como de lo mencionado sobre la evaluación formativa, se procede a presentar la planeación didáctica y las secuencias didácticas del taller *Lo que somos*.

3.3. *Lo que somos*: taller de masculinidad y literatura

En este apartado se especifican los detalles curriculares del taller *Lo que somos*; aquí, veremos conglomerados los elementos curriculares de Pensamiento Literario y Formación socioemocional del MCCEMS antes mencionados en una Unidad de Aprendizaje (es decir, el taller). El presente apartado tiene la siguiente estructura: descripción de la planeación didáctica (con los ejes rectores de la UA, a saber: Meta de aprendizaje, Categorías, Subcategorías, Dimensiones y Recursos socioemocionales, además de la descripción sintetizada de las secuencias didácticas), posteriormente, en el subapartado 3.3.1., se encuentra la descripción en extenso de las secuencias didácticas, sus respectivas evaluaciones conforme a la progresión, un comentario sobre la proyección y utilidad del taller, y una conclusión breve sobre el apartado.

Como se ha mencionado anteriormente, el diseño del taller *Lo que somos* tiene como objetivo la generación de espacios libres de violencia de género en la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana a través del análisis y comprensión de 3 conceptos: roles de género, masculinidad hegemónica y machismo; la principal herramienta didáctica para este análisis y comprensión es el texto literario. De igual manera, la selección de los cuentos fue bajo un criterio riguroso pues 1) todos son escritos por hombres, 2) estos hombres son de nacionalidad mexicana y 3) todos los cuentos abordan claramente un aspecto de la masculinidad. Pese a estas particularidades con que el autor diseña este taller, se espera que sea, más que una propuesta cerrada, un material de referencia para docentes de todos los niveles educativos, cumpliendo así con el aprendizaje situado esperado por la NEM.

3.3.1. *Planeación didáctica*

Unidad de Aprendizaje (UA): *Lo que somos*: Taller sobre masculinidad y literatura.

Nivel educativo: Bachillerato General Universitario (BGU).

Semestre: 5 y/o 6.

Meta de aprendizaje: Distingue y analiza producciones literarias diversas (géneros y épocas), considerando los elementos del texto y contexto para aprehender y comprender su realidad y tener elementos que le permitan un mejor desarrollo individual y colectivo.

Categorías: Experiencia, Perspectiva de género, Relaciones interpersonales, Equidad, inclusión y no violencia con perspectiva de género, El arte para el autodescubrimiento y el autoconocimiento.

Subcategorías: Cómo soy, Lo que ocurre, Lo que sé.

Dimensiones: El arte como expresión humana, Contexto, Análisis literario.

La UA *Lo que somos* toma en consideración los tres Recursos socioemocionales y 4 de los 5 ámbitos de la Formación socioemocional, a saber:

- **Recursos socioemocionales:** Responsabilidad social (RS), Cuidado físico-corporal (CFC) y Bienestar emocional-afectivo (BEA).
- **Ámbitos:** Educación integral en sexualidad y género, Práctica y colaboración ciudadana, Educación para la salud, y Actividades artísticas y culturales.

SECUENCIAS DIDÁCTICAS	Tiempo: 12 horas
Progresión 1: Reconoce la existencia de los roles de género masculino y femenino en la cotidianidad a través de la lectura de textos literarios, teniendo como propósito ser consciente de las desigualdades de género y los espacios sociales asignados para cada rol. Categorías: Experiencia, Perspectiva de género, El arte para el autodescubrimiento y el autoconocimiento, Relaciones Interpersonales, Equidad, inclusión y no violencia con perspectiva de género. Subcategorías: Lo que ocurre, Lo que sé. Dimensiones: Contexto, Análisis literario, El arte como expresión humana.	

Aprendizajes de trayectoria: CFC; plantea metas a corto y mediano plazo para el cuidado de su mente y emociones como parte de su desarrollo integral. BEA; construye lazos afectivos responsables e igualitarios mediante el ejercicio pleno de su sexualidad; aprecia y aplica formas creativas para expresar sus sentimientos y experiencias, de manera responsable, que le permitan su bienestar intra e interpersonal y desarrollarse como agente de transformación social. RS; ejerce y promueve los derechos y valores, proponiendo soluciones para combatir toda forma de desigualdad.	
Sesión 1. Apertura (1 hora)	Presentación y exposición de la planeación didáctica. Acercamiento a los conocimientos de los alumnos sobre el género, las masculinidades y la literatura. Lectura del cuento <i>Carta a dos desconocidas</i> de Octavio Paz. Actividad.
Sesión 2 (1 hora)	Exposición de tema: Roles de género.
Sesión 3 (1 hora)	Lectura del cuento <i>Eva</i> de Juan J. Arreola. Actividad. Lectura del cuento <i>Todos se han ido a otro planeta</i> de Edmundo Valadés. Actividad.
Sesión 4 (1 hora)	Retroalimentación y evaluación.
Progresión 2: Comprende que la masculinidad es una categoría social y que su característica de hegemónica denota formas de ser y de existir de los hombres que son predominantes. Esto tiene como finalidad identificar la violencia subyacente en dichas formas de ser y de existir; el texto literario será el vehículo para la comprensión e identificación. Categorías: Experiencia, Equidad, inclusión y no violencia con perspectiva de género, El arte para el autodescubrimiento y el autoconocimiento. Subcategorías: Lo que ocurre, Lo que sé.	

Dimensiones: Contexto, Análisis literario, El arte como expresión humana. Aprendizajes de trayectoria: RS; ejerce y promueve los derechos y valores, proponiendo soluciones para combatir toda forma de desigualdad. BEA; establece vínculos interpersonales saludables mediante el conocimiento de sus emociones y necesidades para su bienestar y desarrollo integral.	
Sesión 5 (1 hora)	Lectura del cuento <i>Teruel</i> de José E. Pacheco. Actividad. Exposición de tema: Socialización del género.
Sesión 6 (1 hora)	Exposición de tema: Masculinidad hegemónica.
Sesión 7 (1 hora)	Lectura del cuento <i>Mucha ropa</i> de José Agustín. Actividad. Lectura del cuento <i>Transportarán un cadáver por exprés</i> de José Agustín. Actividad.
Sesión 8 (1 hora)	Lectura del cuento <i>La muerte tiene permiso</i> de Edmundo Valadés. Actividad. Retroalimentación y evaluación.
Progresión 3: Reflexiona sobre su actuar en las relaciones intra e interpersonales, corroborando si se relaciona desde algún comportamiento machista con su entorno; el texto literario será el detonante de dicha reflexión. Categorías: Experiencia, Relaciones interpersonales, Equidad, inclusión y no violencia con perspectiva de género, El arte para el autodescubrimiento y el autoconocimiento. Subcategorías: Cómo soy, Lo que sé. Dimensiones: Contexto, Análisis literario, El arte como expresión humana.	

Aprendizajes de trayectoria: BEA; aprecia y aplica formas creativas para expresar sus sentimientos y experiencias, de manera responsable, que le permitan su bienestar intra e interpersonal y desarrollarse como agente de transformación social; establece vínculos interpersonales saludables mediante el conocimiento de sus emociones y necesidades para su bienestar y desarrollo integral. RS; ejerce y promueve los derechos y valores, proponiendo soluciones para combatir toda forma de desigualdad.	
Sesión 9 (1 hora)	Lectura del cuento <i>Para que eternamente estés conmigo</i> de José E. Pacheco. Actividad.
Sesión 10 (1 hora)	Exposición de tema: Machismo.
Sesión 11 (1 hora)	Leer el cuento <i>El rinoceronte</i> de Juan J. Arreola. Actividad. Leer el cuento <i>Amor del bueno</i> de José Agustín. Actividad.
Sesión 12 (1 hora)	Entrega de trabajo final, retroalimentación y evaluaciones globales sobre los aprendizajes obtenidos durante el taller.

Evaluación formativa: Los aprendizajes obtenidos durante el taller serán evaluados con una reflexión de 3 cuartillas. La reflexión debe abordar los 3 temas pilares: roles de género, masculinidad hegemónica y machismo. En este producto, el alumno debe mostrar una comprensión inicial sobre los temas, además de opiniones y cuestionamientos personales y sociales sobre el contexto en el que vive. Resaltará, también, la importancia de la literatura para el análisis social. La reflexión se evaluará con el siguiente instrumento de evaluación.

Escala (descriptiva)

Lo que somos: Taller de masculinidad y literatura				
Evaluación de reflexión final sobre los aprendizajes obtenidos durante las 11 sesiones del taller.				
Categoría: Experiencia, Perspectiva de género, Relaciones interpersonales, Equidad, inclusión y no violencia con perspectiva de género, El arte para el autodescubrimiento y el autoconocimiento.		Subcategorías: Cómo soy, Lo que ocurre, Lo que sé.		
Dimensiones: El arte como expresión humana, Contexto, Análisis literario.				
Instrucciones: Señale con una X el nivel de desempeño que considera que alcanzó el alumno durante su reflexión final.				
Recupera conceptos. Recupera los conceptos de roles de género, masculinidad hegemónica y machismo en el texto.	Logrado de manera sobresaliente.	Logrado.	Logrado con dificultad.	No logrado.
Expresa su opinión. Manifiesta un pensamiento crítico respecto a los conceptos, mostrando comprensión en su escrito.	Logrado de manera sobresaliente.	Logrado.	Logrado con dificultad.	No logrado.
Valora los recursos. Reconoce la	Logrado de manera sobresaliente.	Logrado.	Logrado con dificultad.	No logrado.

importancia de la literatura para el análisis social y asocia los textos literarios con los conceptos explicados.				
<i>Autorreflexiona sobre las prácticas cotidianas.</i> Expresa interés sobre los conceptos vistos en el taller y ve la aplicabilidad en sus comportamientos.	<i>Logrado de manera sobresaliente.</i>	<i>Logrado.</i>	<i>Logrado con dificultad.</i>	<i>No logrado.</i>
<i>Reconoce elementos.</i> Enuncia elementos clave que propician la violencia, la inequidad y las desigualdades de género, a la vez que cuestiona su negatividad.	<i>Logrado de manera sobresaliente.</i>	<i>Logrado.</i>	<i>Logrado con dificultad.</i>	<i>No logrado.</i>

3.3.2. Secuencias didácticas

SESIÓN 1		Tiempo: 1 hora
Progresión 1: Reconoce la existencia de los roles de género masculino y femenino en la cotidianidad a través de la lectura de textos literarios, teniendo como propósito ser consciente de las desigualdades de género y los espacios sociales asignados para cada rol.		
METODOLOGÍA Comienza la sesión con una presentación por parte del docente, compartiendo datos personales pertinentes como nombre y formación. A continuación, debe presentarse la planeación didáctica a los alumnos, resaltando la progresión y la meta de aprendizaje. Especificar que el material de lectura será de forma impresa o en línea por parte del docente, según las necesidades del alumnado. Oralmente, se realizará un acercamiento diagnóstico para recuperar los conocimientos de los alumnos sobre el tema del género, la masculinidad y la literatura. Algunas preguntas reflexivo-detonadoras pueden ser: ¿Has escuchado sobre los estudios de género? ¿Qué piensas y sabes sobre el movimiento feminista? ¿Qué es la masculinidad? ¿Cómo nos puede ayudar la literatura a conocer nuestra cotidianidad más a fondo? ¿Cómo se presenta la violencia en tu contexto?, etcétera. Este acercamiento diagnóstico puede ser individual o colectivo. Después, se destinarán 10 minutos para la lectura del cuento <i>Carta a dos desconocidas</i> de Octavio Paz. Es importante que la lectura se realice en un entorno de tranquilidad y con la participación de todo el grupo (esto último si la lectura se hace a voz alta). Cuando terminen los 10 minutos, se preguntará al alumnado sobre sus impresiones del cuento, orientando la conversación hacia el análisis del texto con perspectiva de género, es decir, proponiendo preguntas como: ¿cómo se expresa el narrador-personaje de la muerte?, ¿cómo lo hace de la mujer?, ¿qué puede significar que la “muerte” del narrador-personaje se haya desprendido de él y ahora habite a la mujer?, ¿cuál es el papel afectivo del personaje-narrador?, y ¿el de la mujer?, etcétera. Realizado este ejercicio se procederá a explicar la actividad que harán los alumnos.		
ACTIVIDAD		MATERIALES DIDÁCTICOS

Retomando lo leído en <i>Carta a dos desconocidas</i> de Octavio Paz, responde y/o realiza lo siguiente en tu cuaderno: a) ¿Qué rol social-interpersonal cumplen el narrador-personaje y la mujer en la lectura? b) Realiza un listado de las acciones que identificas que hace el narrador-personaje durante todo el cuento. c) Del listado de acciones, marca con una ✓ las que consideras positivas y con una x las que consideras negativas. Comparte con un compañero tu listado y hagan una retroalimentación en conjunto.	Libreta, lápices, lectura digital o impresa, proyector/pantalla.
REFERENCIAS Habibe, H. (2022, 27 de junio). “<i>Carta a dos desconocidas</i>” de Octavio Paz – Análisis de la obra por Henry Habibe. El libro durmiente. https://www.ellibrodurmiente.org/carta-a-dos-desconocidas-de-octavio-paz-analisis-de-la-obra-por-henry-habibe	

SESIÓN 2	Tiempo: 1 hora
Progresión 1 (modificada): Reconoce la existencia de los roles de género masculino y femenino en la cotidianidad, teniendo como propósito ser consciente de las desigualdades de género y los espacios sociales asignados para cada rol.	
METODOLOGÍA	

Haciendo uso de una platilla de Power Point o del pizarrón, el docente explicará el tema de Roles de género a nivel teórico, esto es, con base en teóricas y teóricos de los estudios de género se hablará sobre el actuar motivado e inmotivado tanto del hombre como de la mujer en sociedad.

MATERIALES DIDÁCTICOS

Plantilla de Power Point, proyector, plumones, pizarrón.

REFERENCIAS

de Lauretis, T. (1989). *La tecnología del género* (A. María Bach & M. Roulet, trad.). Macmillan Press.

García Martínez, A. (2013). El pensamiento feminista de Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* [Trabajo final de grado, Universitat Jaume I]. Repositorio Universitat Jaume I.

Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. horas y HORAS.

Parga, J. (2013). Aportes antropológicos a los estudios de género. *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, (74), 91-96.
<https://core.ac.uk/download/pdf/19939488.pdf>

Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia* (1ª ed.). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

SESIÓN 3

Tiempo: 1 hora

Progresión 1: Reconoce la existencia de los roles de género masculino y femenino en la cotidianidad a través de la lectura de textos literarios, teniendo como propósito ser consciente de las desigualdades de género y los espacios sociales asignados para cada rol.

METODOLOGÍA

La sesión será dedicada a la lectura y respectivas actividades de los siguientes textos literarios: *Eva* de Juan José Arreola y *Todos se han ido a otro planeta* de Edmundo Valadés. Las lecturas pueden ser individuales o colectivas; cada que se termine de leer se ahondará en preguntas reflexivas, para el caso de *Eva* algunas preguntas pueden ser: ¿por qué el título del cuento es *Eva*?, ¿por qué el joven trataba de persuadir a Eva?, ¿cómo puedes interpretar la frase “el hombre es un hijo que se ha portado mal con su

madre a través de toda la historia? Para la lectura *Todos se han ido a otro planeta* las preguntas pueden ser: ¿tiene alguna explicación que la cantina sea el primer lugar al que buscar ir Epigmenio?, según el cuento, ¿qué hace a una mujer “mala” y “buena”?, ¿qué te puede decir la imagen de que Epigmenio funge como consumidor del cuerpo femenino y Sylvia como producto ofertado?

ACTIVIDAD PARA EVA	ACTIVIDAD PARA <i>TODOS SE HAN IDO A OTRO PLANETA</i>
Ver el video en YouTube titulado Androcentrismo donde es explicado el término por Marcela Lagarde. El enlace es el siguiente: https://www.youtube.com/watch?v=Owy-OVIRxWw En dos párrafos, escribe un comentario que incluya: a) Definición, con tus propias palabras, de lo que es androcentrismo. b) Respuesta a las preguntas: ¿cómo el androcentrismo determina nuestros roles sociales?, ¿puede existir una sociedad no androcéntrica? ¿a quién pondrías al centro?	A partir de la lectura del cuento, responde las siguientes preguntas en tu cuaderno: a) ¿Las mujeres que trabajan en el cabaret representan algún tipo de prostitución? ¿Por qué? b) Según tu interpretación, ¿qué representa Sylvia para Epigmenio? c) ¿El consumo de alcohol es relevante para la trama? ¿Por qué? d) ¿Te sientes identificado con alguna parte del cuento? ¿Por qué?
MATERIALES DIDÁCTICOS	
Cuaderno, proyector, plumones, pizarrón, <i>smartphone</i> o computadora con acceso a internet, lecturas digitales o impresas.	
REFERENCIAS	
Arreola, J. J. (1997). <i>Confabulario definitivo</i> (C. de Mora, Ed.). Titivillus.	
Valadés, E. (2017). <i>La muerte tiene permiso y más... Antología de cuentos</i> (A. Rodríguez, Ed.). Brigada cultural.	

SESIÓN 4	Tiempo: 1 hora
Progresión 1: Reconoce la existencia de los roles de género masculino y femenino en la cotidianidad a través de la lectura de textos literarios, teniendo como propósito ser consciente de las desigualdades de género y los espacios sociales asignados para cada rol.	
METODOLOGÍA Esta sesión está destinada a la retroalimentación coevaluativa grupal. El docente solicitará que los alumnos compartan las respuestas o productos obtenidos de las 3 actividades de esta progresión. La participación deberá ser en todo momento consensuada, para ello, se debe propiciar un entorno de confianza donde los estudiantes y docente puedan entablar un diálogo enriquecedor. Debe procurarse la participación de todos, repetidas veces. El diálogo debe dirigirse conceptualmente hacia la reflexión de los roles de género. Será de utilidad utilizar nuevamente la plantilla de Power Point de la sesión 2.	
MATERIALES DIDÁCTICOS Cuaderno, proyector, plumones, pizarrón, <i>smartphone</i> o computadora con acceso a internet, lecturas digitales o impresas.	
REFERENCIAS Arreola, J. J. (1997). <i>Confabulario definitivo</i> (C. de Mora, Ed.). Titivillus. de Lauretis, T. (1989). <i>La tecnología del género</i> (A. María Bach & M. Roulet, trad.). Macmillan Press. García Martínez, A. (2013). El pensamiento feminista de Simone de Beauvoir en <i>El segundo sexo</i> [Trabajo final de grado, Universitat Jaume I]. Repositorio Universitat Jaume I. Habibe, H. (2022, 27 de junio). “Carta a dos desconocidas” de Octavio Paz – Análisis de la obra por Henry Habibe. El libro durmiente. https://www.ellibroduermiente.org/carta-a-dos-desconocidas-de-octavio-paz-analisis-de-la-obra-por-henry-habibe Lagarde, M. (1997). <i>Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia</i>. horas y HORAS. Parga, J. (2013). Aportes antropológicos a los estudios de género. <i>Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura</i>, (74), 91-96. https://core.ac.uk/download/pdf/19939488.pdf Segato, R. L. (2003). <i>Las estructuras elementales de la violencia</i> (1ª ed.). Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Valadés, E. (2017). <i>La muerte tiene permiso y más... Antología de cuentos</i> (A. Rodríguez, Ed). Brigada cultural.	

El instrumento de evaluación será la Escala que se comparte a continuación. El o la docente debe procurar que esta evaluación sea personal o, de ser posible, grupal.

Escala (descriptiva)				
Lo que somos: Taller de masculinidad y literatura				
Progresión 1: Reconoce la existencia de los roles de género masculino y femenino en la cotidianidad a través de la lectura de textos literarios, teniendo como propósito ser consciente de las desigualdades de género y los espacios sociales asignados para cada rol.				
Categorías: Experiencia, Perspectiva de género, El arte para el autodescubrimiento y el autoconocimiento, Relaciones Interpersonales, Equidad, inclusión y no violencia con perspectiva de género.		Subcategorías: Lo que ocurre, Lo que sé.		
Dimensiones: Contexto, Análisis literario, El arte como expresión humana.				
Instrucciones: Señale con una x el nivel de desempeño que considera que alcanzó el alumno durante la Progresión 1.				
Indicador	Nivel de desempeño			
Identifica elementos. Enuncia las características representativas de los roles de género en los textos literarios.	Logrado de manera sobresaliente.	Logrado.	Logrado con dificultad.	No logrado.
Expresa su opinión. Manifiesta su opinión frente al grupo, relacionando lo leído en los textos con su experiencia cotidiana.	Logrado de manera sobresaliente.	Logrado.	Logrado con dificultad.	No logrado.

Reconoce rasgos. Compara conductas de comportamiento sanos y negativos.	<i>Logrado de manera sobresaliente.</i>	<i>Logrado.</i>	<i>Logrado con dificultad.</i>	<i>No logrado.</i>
Reflexiona concientizando. Asocia los elementos de las características de los roles de género con las desigualdades de género.	<i>Logrado de manera sobresaliente.</i>	<i>Logrado.</i>	<i>Logrado con dificultad.</i>	<i>No logrado.</i>

SESIÓN 5		Tiempo: 1 hora
Progresión 2: Comprende que la masculinidad es una categoría social y que su característica de hegemónica denota formas de ser y de existir de los hombres que son predominantes. Esto tiene como finalidad identificar la violencia subyacente en dichas formas de ser y de existir; el texto literario será el vehículo para la comprensión e identificación.		
METODOLOGÍA La sesión comenzará con la lectura del cuento <i>Teruel</i> de José Emilio Pacheco; el tiempo otorgado será el considerado por el o la docente. Una vez concluida la lectura, se cuestionará a los alumnos con preguntas como: ¿por qué el padre de Néstor se comporta de esa manera con él?, ¿las razones que tuvo Néstor para meter la mano en el recipiente donde guardaba a la salamanquesa son justificadas?, ¿cómo se interpretan el honor y la dignidad a partir de la lectura? Una vez dialogada la lectura, el o la docente explicará el tema Socialización del género, haciendo uso del pizarrón o de una plantilla en Power Point. Terminada esta breve explicación, procederá a compartir la actividad a realizar por los alumnos.		
ACTIVIDAD	MATERIALES DIDÁCTICOS	

Responde las siguientes preguntas: a) ¿Cómo definirías el concepto de socialización del género? b) ¿Cuáles crees que son las ideas primordiales que un niño aprende sobre su masculinidad? c) En relación al cuento, ¿consideras importante que se reflexione sobre la socialización del género? ¿Por qué? Por último, escribe un párrafo donde menciones aquello que recuerdes que te enseñaron sobre lo que debe hacer un niño y sobre lo que es un hombre.	Cuaderno, proyector, plumones, pizarrón, <i>smartphone</i> o computadora con acceso a internet, lecturas digitales o impresas, plantilla de Power Point.
REFERENCIAS bell hooks. (2021). <i>El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor</i> (J. Sáez del Álamo, Trad.). Ediciones Bellaterra. Butler, J. (2007). <i>El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad</i>. Ediciones Paidós. de Lauretis, T. (1989). <i>La tecnología del género</i> (A. María Bach & M. Roulet, trad.). Macmillan Press. Lagarde, M. (1997). <i>Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia</i>. horas y HORAS. Pacheco, J. E. (2020). <i>La sangre de Medusa y otros cuentos marginales</i>. Ediciones Era. Segato, R. L. (2003). <i>Las estructuras elementales de la violencia</i> (1ª ed.). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.	

Progresión 2 (modificada): Comprende que la masculinidad es una categoría social y que su característica de hegemónica denota formas de ser y de existir de los hombres que son predominantes. Esto tiene como finalidad identificar la violencia subyacente en dichas formas de ser y de existir.

METODOLOGÍA

Haciendo uso de una plantilla Power Point o del pizarrón, se explicará el tema de la Masculinidad hegemónica a los alumnos. A pesar de ser una exposición, se buscará el diálogo con los estudiantes para que juntos construyan una definición o se acerquen a la idea de lo que significa la masculinidad, sus interpretaciones, formas de ser y actuar en el mundo.

MATERIALES DIDÁCTICOS

Cuaderno, proyector, plumones, pizarrón, *smartphone* o computadora con acceso a internet, plantilla de Power Point.

REFERENCIAS

- bell hooks. (2021). *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor* (J. Sáez del Álamo, Trad.). Ediciones Bellaterra.
- Carreño Ramón, A. (2020). El patriarcado y sus mecanismos de reproducción en Kate Millet. Notas para comprender la sociedad patriarcal [Trabajo de fin de grado, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio Institucional UIB.
- Connell, R. (2015). *Masculinidades* (I. Artigas e I. Vericat, Trad.; 2da ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Hernández, Ó. M. (2008). Debates y aportes en los estudios sobre masculinidades en México. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 29(116), 231-253. <https://doi.org/10.24901/rehs.v29i116>
- Kimmel, M. (2008). *Guyland. The Perilous World Where Boys Become Men*. HarperCollins Publishers.
- Millet, K. (1995). *Política sexual* (A. M. Bravo García & C. Martínez Gimeno, Trans.). Ediciones Cátedra. (Obra original publicada en 1969).

SESIÓN 7		Tiempo: 1 hora	
Progresión 2: Comprende que la masculinidad es una categoría social y que su característica de hegemónica denota formas de ser y de existir de los hombres que son predominantes. Esto tiene como finalidad identificar la violencia subyacente en dichas formas de ser y de existir; el texto literario será el vehículo para la comprensión e identificación.			
METODOLOGÍA			
La sesión será dedicada a la lectura y respectivas actividades de los siguientes textos literarios: <i>Mucha ropa</i> de José Agustín y <i>Transportarán un cadáver por exprés</i> del mismo autor. Las lecturas pueden ser individuales o colectivas; cada que se termine de leer se ahondará en preguntas reflexivas, para el caso de <i>Mucha ropa</i> pueden considerarse preguntas como: ¿cuántos años consideras que tienen Luis y su amigo Memo?, ¿por qué crees que en los contextos en los que se desarrolla el cuento sólo hay hombres?, ¿de qué maneras se habla del cuerpo femenino en el cuento? Por otra parte, para <i>Transportarán un cadáver por exprés</i> tenemos las siguientes preguntas: ¿cuáles son los rasgos con los que se describe a Ángel?, ¿cómo es descrito el acto sexual?, ¿por qué en ningún momento Ángel se detiene para preguntarle a la mujer si se encuentra bien?			
ACTIVIDAD PARA MUCHA ROPA		ACTIVIDAD PARA TRANSPORTARÁN UN CADÁVER POR EXPRÉS	
Ver el video en YouTube titulado Trata, el gran negocio que México no quiere ver, donde se relata el testimonio de Mixi, una víctima de trata. El link es el siguiente: https://www.youtube.com/watch?v=4EHbVJk4ibk&t=23s Después, responde las siguientes preguntas en tu cuaderno: a) ¿Por qué crees que sigue vigente el negocio de trata de personas? b) ¿Por qué un hombre contrata un sexoservicio?		Realiza un mapa mental con al menos 6 ideas sobre los roles de género, la socialización del género y la masculinidad hegemónica que hayas reconocido en la lectura. El concepto central será el título del cuento.	

c) ¿Cuáles son las razones por las que se normaliza este negocio? d) ¿Qué se necesitaría hacer para que los hombres fuéramos conscientes de las implicaciones que tiene la trata?	
MATERIALES DIDÁCTICOS Cuaderno, proyector, plumones, pizarrón, <i>smartphone</i> o computadora con acceso a internet, lecturas digitales o impresas.	
REFERENCIAS Ramírez, J. A. (2012). <i>Cuentos completos</i>. Random House Mondadori.	

SESIÓN 8	Tiempo: 1 hora
Progresión 2: Comprende que la masculinidad es una categoría social y que su característica de hegemónica denota formas de ser y de existir de los hombres que son predominantes. Esto tiene como finalidad identificar la violencia subyacente en dichas formas de ser y de existir; el texto literario será el vehículo para la comprensión e identificación.	
METODOLOGÍA La sesión abrirá con la lectura del cuento <i>La muerte tiene permiso de Edmundo Valadés</i>. Una vez terminada la lectura se harán preguntas reflexivo-detonadoras, para este caso: ¿en el contexto del cuento, hay alguna mujer presente?, ¿qué función cumple el cuerpo de la mujer en el cuento?, ¿los hombres podemos decidir sobre la vida y sobre la muerte? Para esta lectura no habrá actividad propuesta, sin embargo, si la o el docente así lo desea, puede emplear alguna. Por tanto, después de la lectura se procederá a la retroalimentación y a la evaluación de la progresión; para esto, la o el docente puede proyectar nuevamente las plantillas sobre los temas expuestos, haciendo hincapié en las partes que expliquen de mejor manera la Masculinidad hegemónica y la Socialización del género. Se pedirá a los alumnos que compartan los productos de las actividades	

previas, incentivando la reflexión crítica sobre los temas vistos en esta progresión. En caso de ser necesario, pueden recurrir a las lecturas previas, propiciando crear conexiones entre las narrativas para identificar con mayor claridad los conceptos en ellas.

MATERIALES DIDÁCTICOS

Cuaderno, proyector, plumones, pizarrón, *smartphone* o computadora con acceso a internet, lecturas digitales o impresas.

REFERENCIAS

- bell hooks. (2021). *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor* (J. Sáez del Álamo, Trad.). Ediciones Bellaterra.
- Carreño Ramón, A. (2020). El patriarcado y sus mecanismos de reproducción en Kate Millet. Notas para comprender la sociedad patriarcal [Trabajo de fin de grado, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio Institucional UIB.
- Connell, R. (2015). *Masculinidades* (I. Artigas e I. Vericat, Trad.; 2da ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Hernández, Ó. M. (2008). Debates y aportes en los estudios sobre masculinidades en México. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 29(116), 231-253. <https://doi.org/10.24901/rehs.v29i116>
- Kimmel, M. (2008). *Guyland. The Perilous World Where Boys Become Men*. HarperCollins Publishers.
- Millet, K. (1995). *Política sexual* (A. M. Bravo García & C. Martínez Gimeno, Trads.). Ediciones Cátedra. (Obra original publicada en 1969).
- Pacheco, J. E. (2020). *La sangre de Medusa y otros cuentos marginales*. Ediciones Era.
- Ramírez, J. A. (2012). *Cuentos completos*. Random House Mondadori.

El instrumento de evaluación será la Escala que se comparte a continuación. El o la docente debe procurar que esta evaluación sea personal o, de ser posible, grupal.

Escala (descriptiva)				
Lo que somos: Taller de masculinidad y literatura				
Progresión 2: Comprende que la masculinidad es una categoría social y que su característica de hegemónica denota formas de ser y de existir de los hombres que son predominantes. Esto tiene como finalidad identificar la violencia subyacente en dichas formas de ser y de existir; el texto literario será el vehículo para la comprensión e identificación.				
Categorías: Experiencia, Equidad, inclusión y no violencia con perspectiva de género, El arte para el autodescubrimiento y el autoconocimiento.		Subcategorías: Lo que ocurre, Lo que sé.		
Dimensiones: Contexto, Análisis literario, El arte como expresión humana.				
Instrucciones: Señale con una x el nivel de desempeño que considera que alcanzó el alumno durante la Progresión 2.				
Indicador	Nivel de desempeño			
Identifica elementos. Enuncia las características representativas de la masculinidad hegemónica en los textos literarios.	Logrado de manera sobresaliente.	Logrado.	Logrado con dificultad.	No logrado.
Expresa su opinión. Manifiesta su opinión frente al grupo, relacionando lo leído en los textos con su experiencia cotidiana.	Logrado de manera sobresaliente.	Logrado.	Logrado con dificultad.	No logrado.
Reconoce influencias. Explica con entendimiento las influencias socioculturales de las que participa la masculinidad hegemónica.	Logrado de manera sobresaliente.	Logrado.	Logrado con dificultad.	No logrado.

Reflexiona concientizando. Muestra comprensión sobre las violencias que la masculinidad hegemónica conlleva.	<i>Logrado de manera sobresaliente.</i>	<i>Logrado.</i>	<i>Logrado con dificultad.</i>	<i>No logrado.</i>
---	---	-----------------	--------------------------------	--------------------

SESIÓN 9		Tiempo: 1 hora
Progresión 3: Reflexiona sobre su actuar en las relaciones intra e interpersonales, corroborando si se relaciona desde algún comportamiento machista con su entorno; el texto literario será el detonante de dicha reflexión.		
METODOLOGÍA		
En esta sesión se dará lectura al cuento <i>Para que eternamente estés conmigo</i> de José Emilio Pacheco. Una vez realizada la lectura, se propiciará el diálogo con los estudiantes a partir de preguntas reflexivo-detonadoras para analizar el cuento, estas pueden ser: ¿por qué John Warnock está obsesionado con Jodie Foster?, ¿identificas algo que pueda analizarse desde lo que sabes sobre los roles de género y la masculinidad hegemónica?, ¿es problemática la falta de autocuidado de John Warnock?		
ACTIVIDAD	MATERIALES DIDÁCTICOS	
Reúnanse en parejas y conversen sobre lo siguiente: ¿qué es lo más relevante que, consideran, han hecho por “amor”? Traten de averiguar cuáles fueron las razones para que ustedes actuaran de tal o cual manera. Vuelvan a la lectura y respondan en su cuaderno: a) ¿Por qué John Warnock tiene una obsesión con Jodie Foster? b) ¿Cuál piensan que es la razón por la que John Warnock elige cometer un acto violento?	Cuaderno, proyector, plumones, pizarrón, <i>smartphone</i> o computadora con acceso a internet, lecturas digitales o impresas.	

c) ¿Por qué la aprobación de Jodie Foster es muy importante para el personaje principal?	
REFERENCIAS	
Pacheco, J. E. (2020). <i>La sangre de Medusa y otros cuentos marginales</i> . Ediciones Era.	

SESIÓN 10	Tiempo: 1 hora
Progresión 3 (modificada): Reflexiona sobre su actuar en las relaciones intra e interpersonales, corroborando si se relaciona desde algún comportamiento machista con su entorno.	
METODOLOGÍA	
En esta sesión el o la docente expondrá el tema Machismo haciendo uso de una plantilla de Power Point o del pizarrón del aula. Durante la exposición del tema debe propiciarse el diálogo y la resolución de dudas. La presentación debe basarse en teorías y documentos de fuentes de información confiables. Se recomienda la implementación de materiales audiovisuales para mayor comprensión del tema; este debe abordarse motivando la formación de conexiones con los temas vistos previamente en el taller.	
MATERIALES DIDÁCTICOS	
Cuaderno, proyector, plumones, pizarrón, <i>smartphone</i> o computadora con acceso a internet, plantilla de Power Point.	
REFERENCIAS	
bell hooks. (2021). <i>El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor</i> (J. Sáez del Álamo, Trad.). Ediciones Bellaterra.	
Carreño Ramón, A. (2020). El patriarcado y sus mecanismos de reproducción en Kate Millet. Notas para comprender la sociedad patriarcal [Trabajo de fin de grado, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio Institucional UIB.	
Connell, R. (2015). <i>Masculinidades</i> (I. Artigas e I. Vericat, Trad.; 2da ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.	

- Grajales Usuga, M. E. (2022). Patriarcado y amor. La teoría política de Anna G. Jónasdóttir. *Estudios políticos*, 64, 121-146. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n64a06>
- Hernández, Ó. M. (2008). Debates y aportes en los estudios sobre masculinidades en México. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 29(116), 231-253. <https://doi.org/10.24901/rehs.v29i116>
- Katz, J. (2006). *The Macho Paradox. Why Some Men Hurt Women and How All Men Can Help*. Sourcebooks, Inc.
- Kimmel, M. (2008). *Guyland. The Perilous World Where Boys Become Men*. HarperCollins Publishers.
- Tzompantzi Miguel, A. (2014). Hombres que trabajan con otros hombres Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias CORIAC (1993-2006) [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana]. XOOK.

SESIÓN 11		Tiempo: 1 hora
Progresión 3: Reflexiona sobre su actuar en las relaciones intra e interpersonales, corroborando si se relaciona desde algún comportamiento machista con su entorno; el texto literario será el detonante de dicha reflexión.		
METODOLOGÍA		
La sesión abordará la lectura de dos cuentos y la realización de sus respectivas actividades; el primer cuento será <i>El rinoceronte</i> de Juan José Arreola y el segundo <i>Amor del bueno</i> de José Agustín. Las preguntas reflexivo-detonadores para <i>El rinoceronte</i> pueden ser: ¿por qué se compara al hombre con un animal?, ¿el cambio de actitud del hombre depende de la mujer?, ¿qué imagen se da de Joshua McBride al estar con Pamela, su nueva esposa? Para las preguntas de <i>Amor del bueno</i> puede considerarse: ¿cómo se concibe el matrimonio en el cuento?, ¿de qué forma y cómo son las expresiones de los hombres, en general, durante sus intervenciones?, ¿en la narrativa ubicas algún fenómeno, comportamiento o discurso violento?		
ACTIVIDAD PARA EL RINOCERONTE		ACTIVIDAD PARA AMOR DEL BUENO

En tu libreta, haz un listado que incluya películas, canciones, obras de teatro, celebraciones, etc., donde se compare al hombre con una bestia o animal. Después, elige un caso de los que enlistaste y responde las siguientes preguntas: ¿Por qué piensas que esa bestia o animal se representa como un hombre? - En el caso elegido, ¿cómo puedes describir el comportamiento del hombre-bestia/animal? ¿Cómo se relaciona el caso que elegiste con lo analizado en el cuento de Juan José Arreola?	En parejas, realicen una tabla comparativa que verse sobre cómo entendían el matrimonio sus padres y cómo lo entienden ustedes ahora. Las entradas de la tabla deben abordar cuestiones como: ¿de qué manera se piensa el matrimonio?, ¿sus autores sólo deben ser hombres y mujeres?, ¿qué se tiene que hacer para casarse?, ¿cuáles son los roles que cumplen las personas dentro del matrimonio?, ¿por qué algunos matrimonios son violentos? Una vez realizada la tabla, intercámbienla con otra pareja para ver la diversidad de opiniones.
MATERIALES DIDÁCTICOS Cuaderno, proyector, plumones, pizarrón, <i>smartphone</i> o computadora con acceso a internet, lecturas digitales o impresas.	
REFERENCIAS Arreola, J. J. (1997). <i>Confabulario definitivo</i> (C. de Mora, Ed.). Titivillus. Ramírez, J. A. (2012). <i>Cuentos completos</i>. Random House Mondadori.	

SESIÓN 12	Tiempo: 1 hora
Progresión 3: Reflexiona sobre su actuar en las relaciones intra e interpersonales, corroborando si se relaciona desde algún comportamiento machista con su entorno; el texto literario será el detonante de dicha reflexión.	
METODOLOGÍA	

Los alumnos harán entrega de la reflexión final la cual será evaluada por la o el docente con la finalidad de identificar los aprendizajes obtenidos durante el taller (los detalles de esta evaluación se encuentran en el apartado *Evaluación formativa* de la sección 3.3.1., del presente trabajo). Después, se efectuará una retroalimentación global sobre los 3 temas pilares: roles de género, masculinidad hegemónica y machismo. Para ello, pueden retomarse las plantillas de Power Point utilizadas en las sesiones previas. De igual manera, se tratará de motivar a los alumnos para que expresen sus dudas e inquietudes, den retroalimentación al docente y otorguen opiniones sobre los contenidos curriculares del taller *Lo que somos*.

MATERIALES DIDÁCTICOS

Cuaderno, proyector, plumones, pizarrón, *smartphone* o computadora con acceso a internet, plantillas de Power Point, lecturas digitales o impresas.

REFERENCIAS

- bell hooks. (2021). *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor* (J. Sáez del Álamo, Trad.). Ediciones Bellaterra.
- Carreño Ramón, A. (2020). El patriarcado y sus mecanismos de reproducción en Kate Millet. Notas para comprender la sociedad patriarcal [Trabajo de fin de grado, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio Institucional UIB.
- Connell, R. (2015). *Masculinidades* (I. Artigas e I. Vericat, Trad.; 2da ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Grajales Usuga, M. E. (2022). Patriarcado y amor. La teoría política de Anna G. Jónasdóttir. *Estudios políticos*, 64, 121-146.
<https://doi.org/10.17533/udea.espo.n64a06>
- Katz, J. (2006). *The Macho Paradox. Why Some Men Hurt Women and How All Men Can Help*. Sourcebooks, Inc.
- Kimmel, M. (2008). *Guyland. The Perilous World Where Boys Become Men*. HarperCollins Publishers.

3.3.3. Consideraciones finales sobre el taller *Lo que somos*

Las Unidades de Aprendizaje, como las concibe el MCCEMS, son contenidos curriculares de intervención que tienen la finalidad de que el alumnado se capacite y desarrolle habilidades de acuerdo a los 8 principios de la NEM, esto para formar estudiantes y ciudadanos comprometidos con la solución de problemas de su entorno inmediato, además del desarrollo del pensamiento crítico y el trabajo en comunidad.

A lo largo de este apartado, hemos visto desglosada la UA, pensada como taller, en sus características curriculares. Lo que pretende el autor de este trabajo es que el taller funcione como una herramienta didáctica de acercamiento por parte de los estudiantes de preparatoria a los temas de género, concretamente a la masculinidad. El trabajar únicamente con hombres permite generar espacios de confianza y apertura, así, ellos mismos pueden y podrán construir su aprendizaje al ver reflejados sus patrones de comportamiento en otros compañeros.

De igual manera, el taller tiene la intención de ser una experiencia de impacto. Los destinos de los estudiantes, una vez concluida su educación media superior, son el campo laboral o la universidad, por esta razón, *Lo que somos* busca intervenir en la socialización del género presente y futura de los estudiantes hombres o, en otras palabras, que al momento de enfrentar otras realidades laborales y académicas, tengan un acervo previo sobre la forma en la que se manifiesta la violencia de género y la importancia que tienen ellos a nivel social para romper los patrones negativos de su masculinidad.

Para la aplicación del taller en la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso de la BUAP, se espera contar con la colaboración de las autoridades correspondientes a esta institución educativa, así como de las y los docentes responsables de las asignaturas de Pensamiento literario y Formación socioemocional, tras una exposición sobre los elementos curriculares del taller y los aprendizajes esperados por parte de los participantes, además de clarificar cómo esta propuesta puede contribuir al desarrollo de espacios educativos libres de violencia de género en la Preparatoria.

Una vez aceptada la propuesta, se pretende considerar lo siguiente para la implementación del taller: tomar 1 hora del tiempo designado para las sesiones de las materias antes mencionadas o solicitar que se habilite un aula o auditorio con las herramientas indispensables para su impartición. En este último caso, se diseñará una convocatoria abierta a los estudiantes de cualquier semestre de la Preparatoria. Una vez

que se cuente con el espacio, se procederá a su ejecución siguiendo las directrices señaladas en los apartados 3.3.1., y 3.3.2.

CONCLUSIONES

La violencia de género es un fenómeno mundial, así lo confirma la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en los análisis que han realizado en diferentes regiones geográficas del mundo a través de su organismo ONU MUJERES. En 2023 aseguraron que 1 de cada 3 mujeres en el mundo ha experimentado violencia física o sexual por parte de su pareja, violencia sexual fuera de la pareja, o ambas, al menos una vez en su vida. Al respecto, desde la academia y el activismo, el feminismo se ha dedicado a estudiar el porqué de esta violencia de género.

Con el avance de esta corriente de pensamiento, y desde los años 90', han surgido nuevas perspectivas sobre las causas de la violencia, siendo un núcleo de importante interés la masculinidad. Desde el establecimiento teórico-científico de la existencia de un sistema patriarcal con Kate Millet hasta la reflexión sobre la masculinidad con Connell, hooks, Kimmel y Katz, el feminismo y los estudios de los hombres han presentado explicaciones del por qué los varones tienden a desarrollar conductas violentas en sus relaciones sociales. Muchas de estas explicaciones apuntan a los entornos familiares y educativos.

La escuela en general es un núcleo formativo, ahí aprendemos normas de comportamiento. El presente trabajo de investigación se focaliza en la educación media superior pues presupone que los conocimientos impartidos y experimentados son mejor interiorizados por las y los jóvenes en esta etapa, esto debido a su desarrollo adolescente. Aquí, los hombres conviven y se desarrollan en entornos que los marcan; si estas experiencias son muy parecidas a las familiares, es probable que adopten con más facilidad aquello que han aprendido sobre el ser varón, incluyendo, por supuesto, los roles estereotípicos de género.

Nuestro contexto nacional es reconocido por estar inmerso en entornos de violencia y el sistema educativo ha logrado muy poco para desarrollar el pensamiento crítico respecto a este tema en las generaciones más jóvenes. En 2008 se creó el Observatorio de violencia social y de género en la educación media superior, pero culminó sus actividades en el 2011, probablemente por cambios en la política de Estado. Este Observatorio implementó dos diagnósticos que a la fecha se consideran relevantes pues muestran un panorama de las

experiencias de violencia en estudiantes de este nivel educativo. Posteriormente, instituciones gubernamentales y universidades se han dado a la tarea de realizar otros diagnósticos, pero sin un impacto nacional o estatal relevante.

Recientemente, las propuestas de la NEM y del MCCEMS resultan llamativas para volver a cuestionarse sobre las causas de la violencia en los entornos educativos pues con sus principios, metas de aprendizaje y recursos socioemocionales pretenden trabajar en la dignidad humana para generar una cultura de paz. El presente trabajo de investigación se alineó a estos y otros elementos pedagógicos-curriculares. A través del diseño de una Unidad de Aprendizaje con formato de taller, el autor buscó presentar una propuesta sólida para trabajar las masculinidades en el aula, teniendo como principal material didáctico al texto literario.

El objetivo principal de esta investigación fue el diseño del taller *Lo que somos*, dirigido a estudiantes hombres de la Preparatoria Enrique Cabrera Barroso Urbana de la BUAP, y donde se estudian tres conceptos principales: los roles de género, la masculinidad hegemónica y el machismo. El autor consideró que estos tres conceptos son introductorios a los temas de género y permiten un acercamiento breve, pero de impacto para la comprensión de la masculinidad y de la violencia de género. El texto literario como principal material didáctico permite que la reflexión se amplíe y el hecho de que los cuentos sean únicamente de autores da fundamento a estudiar la masculinidad en sus expresiones artísticas y sociales.

Por supuesto, el autor confía en que la aplicación del taller *Lo que somos* sea próxima pues, como pudimos leer en la sección de antecedentes, existen propuestas didácticas limitadas para la educación media superior y menos son las que incluyen textos literarios como material didáctico. De hecho, cabe la posibilidad de que este sea el primer taller diseñado a nivel nacional con una perspectiva de género pensado para la educación media superior que aborde la masculinidad haciendo uso de la literatura, concretamente con cuentos.

Pero, además, la implementación de este taller en la PECU, y en general en la educación media superior, se considera también de carácter necesario, ya que la BUAP es un referente nacional por su calidad educativa y por estar a la vanguardia en materia de género con su *Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género*, entre otras cosas. Gracias a este documento, directivos y docentes han tenido un

panorama más amplio sobre la violencia de género que se vive en las aulas y en los espacios universitarios.

Con un marco legal y normativo, nacional e internacional, partiendo desde la *Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer* de 1967 hasta la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres de 2006 en México, y con apego al MCCEMS vigente en la república mexicana, el taller *Lo que somos* cuenta con el fundamento educativo y legislativo necesario para poder ser implementado tanto en la PECU como en bachilleros públicos y privados de cualquier zona geográfica de la federación.

Este tipo de proyectos está pensado para reducir los índices de violencia en los espacios educativos del bachillerato, eliminar las interacciones sexistas y generar ambientes educativos libres de violencia de género pues como podemos ver en Castillo Sánchez & Gamboa Araya, 2013; Solís Sabanero, 2016; Jiménez Quenguan & Galeano Barbosa, 2019; estas conductas aún son vigentes en las relaciones alumno-alumna y docente-alumna(o). Por ello, se retomaron elementos curriculares de las UAC de Pensamiento literario y Formación socioemocional del sistema DGB, y luego se combinaron con conceptos puntuales de los estudios de género para diseñar el taller *Lo que somos*.

Dichos elementos están en consonancia con el objetivo general y los objetivos particulares del presente trabajo; el MCCEMS (el cual la BUAP ha adoptado desde 2024) permite flexibilidad, lo que, a su vez, posibilita ampliar los alcances del currículo. También, favorece la revitalización de la literatura como medio de análisis social al establecer como área de conocimiento a las Humanidades, reconociendo que son una parte esencial del quehacer estudiantil y que son necesarias para la sana convivencia, el respeto a los derechos humanos básicos y para la cultura de la paz en general.

Finalmente, el producto de esta tesis fue el diseño del taller *Lo que somos* que consta de 3 progresiones y 12 sesiones de una hora, 10 cuentos de escritores exclusivamente mexicanos y diversas actividades para realizar en el aula; las progresiones versan sobre los conceptos rectores de este trabajo: roles de género, masculinidad hegemónica y machismo. Por supuesto, la evaluación formativa fue implementada pues se espera el desarrollo de la metacognición y el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico por parte de los estudiantes. El autor espera que esta pueda ser una UA que cuente

con los elementos necesarios para ser incluida en el currículum ampliado de las instituciones de educación media superior.

REFERENCIAS

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2021). Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género en la BUAP. *Gaceta Universidad BUAP*, 40(259).
https://desarrollosustentable.buap.mx/sites/default/files/protocolo_completo.pdf
-
- _____. (2024). *Plan de estudios. Bachillerato General Universitario (BGU)*.
- bell hooks. (2021). *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor* (J. Sáez del Álamo, Trad.). Ediciones Bellaterra.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós.
- Cardeñosa Iglesias, P., Darretxe Urrutxi, L., & Beloki Arizti, N. (2021). Masculinidades alternativas: un modelo para alcanzar la transformación desde la educación social. *Ciencia y Educación*, 5(1), 147-158. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp147-158>
- Cariño Trujillo, C. (2019). Colonialidad del poder y colonialidad del género. Sentipensar las luchas de las mujeres indígenas en Abya Yala desde los mundos en relación. *Revista de Sociología*, 28, 27-48. <https://doi.org/10.15381/rsoc.v0i28.16894>
- Carreño Ramón, A. (2020). El patriarcado y sus mecanismos de reproducción en Kate Millet. Notas para comprender la sociedad patriarcal [Trabajo de fin de grado, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio Institucional UIB.
- Castillo Sánchez, M., & Gamboa Araya, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1).
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n1/a15v13n1.pdf>

- Connell, R. (2015). *Masculinidades* (I. Artigas e I. Vericat, Trad.; 2da ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- de Lauretis, T. (1989). *La tecnología del género* (A. María Bach & M. Roulet, trad.). Macmillan Press.
- Di Napoli, P. N. & Pogliaghi, L. (2022). Denuncias por violencia de género hacia mujeres estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Sociología*, 84(4), 907-939. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v84n4/2594-0651-rms-84-04-907.pdf>
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de Educación y Pensamiento*, (17), 85-95.
- García Martínez, A. (2013). El pensamiento feminista de Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* [Trabajo final de grado, Universitat Jaume I]. Repositorio Universitat Jaume I.
- Gil Rivera, Ma. del C. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. *Perfiles Educativos*, 26(104), 93-114.
- Grajales Usuga, M. E. (2022). Patriarcado y amor. La teoría política de Anna G. Jónasdóttir. *Estudios políticos*, 64, 121-146. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n64a06>
- Hernández, Ó. M. (2008). Debates y aportes en los estudios sobre masculinidades en México. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 29(116), 231-253. <https://doi.org/10.24901/rehs.v29i116>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). Mc Graw Hill Education.
- Hernández Ramirez, R. M., Badía Muñoz, G. I., Santos López, A., Chong Campuzano, M. J., & Cabrera Castro, M. (2015). *Informe: Diagnóstico de la Situación de Discriminación y Violencia de Género en el Sector Educativo de la Entidad*. Gobierno del Estado de México. <https://observatoriomexiquense.edomex.gob.mx/sites/observatoriomexiquense.edo>

mex.gob.mx/files/files/diagn%C3%B3sticos/REPORTE%20FINAL%20BACHILLERATO%20%20Violencia%20de%20G%C3%A9nero%20oct.pdf

Hombres por la Equidad AC. (2021, 29 de mayo). *Una reflexión crítica a los estudios de las masculinidades* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=cj3yPVlexMw&list=LL&index=8>

Instituto Colimense de las Mujeres. (2015). *Diagnóstico sobre la violencia en la educación media superior en las relaciones de noviazgo para la promoción de la equidad de género y las relaciones igualitarias*. Gobierno del Estado de Colima.
http://www.icmujeres.col.gob.mx/wpcontent/uploads/2015/12/COL_VG_VGMD_M785_Diagnostico_Violencia_Educaci%C3%B3n_Media.pdf

Jiménez Quenguan, M., & Galeano Barbosa, D. J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, 44(1).
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38529>

Katz, J. (2006). *The Macho Paradox. Why Some Men Hurt Women and How All Men Can Help*. Sourcebooks, Inc.

Kimmel, M. (2008). *Guyland. The Perilous World Where Boys Become Men*. HarperCollins Publishers.

Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. horas y HORAS.

López Pardina, T. (2009). Beauvoir, la filósofa existencialista y el feminismo. *Investigaciones Feministas*, 0, 99-106.
<https://core.ac.uk/download/pdf/38817025.pdf>

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101.

Luna Rizo, M., Ayala Ramírez, S., & Rosas Chávez P (Coords.). (2021). *El Diseño Instruccional. Elemento Clave para la Innovación en el Aprendizaje: Modelos y Enfoques*. Astra Ediciones.

- Maldonado, J. A. (2015). *La metodología de la investigación (fundamentos)*.
- Marugán Pintos, B. (2020). Género. *Revista en Cultura de la Legalidad*, 18, 199-213.
<https://doi.org/10.20318/economia.2020.5273>
- Martínez, A. (2011). Los cuerpos del sistema sexo/género: Aportes teóricos de Judith Butler.
Revista de Psicología, (12), 127-44.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5641/pr.5641.pdf
- Millet, K. (1995). *Política sexual* (A. M. Bravo García & C. Martínez Gimeno, Trads.). Ediciones Cátedra. (Obra original publicada en 1969).
- Minello Martini, N. (2002). Los estudios de masculinidad. *Estudios sociológicos*, 20(60), 717-732. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/issue/view/41>
- Muller Flury, M. (2021). Masculinidades y Trabajo Social. Una aproximación teórica para nuevas intervenciones sociales y reivindicaciones profesionales. *Itinerarios de Trabajo Social*, 1, 23-30. <https://doi.org/10.1344/its.v0i1.32496>
- ONU MUJERES. (2023, 21 de septiembre). *Hechos y cifras: Poner fin a la violencia contra las mujeres*. <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures#83920>
- Parga, J. (2013). Aportes antropológicos a los estudios de género. *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, (74), 91-96.
<https://core.ac.uk/download/pdf/19939488.pdf>
- Ramírez, G. (2011). *Por el derecho a una vida libre de violencia en la educación media superior* [Diapositivas de PowerPoint]. Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM.
https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/05_CDEncuentro/contenidos/GR_ponencia_2.pdf

- _____. (2012). *Diagnóstico sobre la situación de desigualdad, inequidad y violencia contra la mujer en la educación media superior*. Academia Mexicana de Derechos Humanos, A. C. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamv/v/dx_prepa_df_2011.pdf
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 1 de mayo de 2024 de <https://dle.rae.es/>
- Ríos, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital*, 11(3), 485-507. <https://doi.org/10.3926/ic.654>
- Rodríguez Shadow, M. & Campos Rodríguez, L. (2010). Los aportes femeninos a la Antropología Social: Las pioneras. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, (46), 36-42. <https://www.redalyc.org/pdf/674/67413508006.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Acuerdo número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior [Acuerdo que modifica al publicado el 17/08/22]. Diario Oficial de la Federación. <https://dgetaycm.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/09/pkvup6xrCi-DOF%20y%20Anexo.pdf>
- _____. (2024a). Acuerdo número 09/05/24 que modifica el diverso número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior [Acuerdo]. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5729564&fecha=05/06/2024#gsc.tab=0
- _____. (2024b). *Evaluación formativa en el MCCEMS* (1.^a ed.)
- _____. (2024c). *Programa de estudio de la formación socioemocional*.
- _____. (2024d). *Programa de Estudios de la UAC del Área de Conocimiento de Humanidades. Pensamiento Literario. Cuarto semestre* (1.^a ed.).

Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia* (1ª ed.). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

_____. (2016). *La guerra contra las mujeres* (1ª ed.). Traficantes de sueños.

Scharagrodsky, P. A. & Narodowski, M. (2005). Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona. *Revista Colombiana de Educación*, (49), 61-80.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/issue/view/555>

Solís Sabanero, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J. A. Trujillo Holguín y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.

_____. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general* (1.ª ed.). SEP.

Suzzi, G. S. (2016). *Gayle Rubin y Judith Butler. Interlocuciones psicoanalíticas para el desmontaje del sistema sexo/género*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-044/52.pdf>

Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (1.a ed., G. C. Morales Veyra, Ed.). Pearson Educación de México.

Tzompantzi Miguel, A. (2014). Hombres que trabajan con otros hombres Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias CORIAC (1993-2006) [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana]. XOOK.

UNESCO & ONU MUJERES. (2019). *Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar*. UNESCO y ONU MUJERES.

https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000368125&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_36545d31-0444-4f55-a829-b05f62073a17%3F_%3D368125spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000368125/PDF/368125spa.pdf#3412_17_ED_gender_violence_S-new%20file.indd%3A.57772%3A831