



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

MASCULINIDADES, UNA TEMÁTICA PENDIENTE EN LA
EDUCACION SECUNDARIA. INTERVENCIÓN EDUCATIVA
EN UNA TELESECUNDARIA DE VALPARAÍSO,
ZACATECAS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE

PRESENTA:
Lic. Miguel Miranda Guzmán

Directora:
Dra. Laura Rangel Bernal

Zacatecas, Zac.; 11 de noviembre de 2025

RESUMEN

La presente investigación aborda el tema de las masculinidades en la educación secundaria, con énfasis en el diálogo acerca de la masculinidad hegemónica en estudiantes de una telesecundaria rural en Valparaíso, Zacatecas. A través de una intervención educativa con enfoque de género, se promovió la reflexión sobre estereotipos de género, violencia y homofobia. Los resultados indican mayor sensibilización respecto a las construcciones no hegemónicas de las masculinidades entre el alumnado, sin embargo, persisten resistencias para construirse como sujetos más empáticos y afectivos, dado que mantienen la idea de cumplir con los mandatos del género masculino. Se concluye que la escuela puede ser un espacio clave para construir masculinidades más igualitarias.

Palabras clave: masculinidad, masculinidad hegemónica, deconstrucción de la masculinidad, masculinidades alternativas y educación con perspectiva de género.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación fue realizado gracias al apoyo económico de la Beca Nacional de Posgrado otorgada por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación durante el periodo de 01 de agosto de 2023 al 31 de julio de 2025. Mi agradecimiento a esta institución.

Agradezco de igual forma a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, a través de la Unidad Académica de Docencia Superior y la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, por la oportunidad de concluir mi formación de posgrado en el nivel de Maestría.

Expreso mi agradecimiento a las Maestras Ruth Karina Bañuelos Magallanes y Sandra Madera Acevedo, docentes y autoridades de la Telesecundaria José María Pino Suárez, en la comunidad de San Martín, Valparaíso, Zacatecas, por brindarme las facilidades necesarias para llevar a cabo la intervención educativa con sus grupos, la cual constituye un elemento central de esta investigación.

Zacatecas, Zacatecas, México; a 26 de septiembre de 2025.

Miguel Miranda Guzmán

Generación 2023-2025

MEDPD

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
---------------------------	----------

CAPÍTULO I. LA CONSTRUCCIÓN DE LA MASCULINIDAD EN MÉXICO	16
---	-----------

1.1 La masculinidad en la adolescencia.....	16
1.2 La masculinidad en la escuela secundaria.....	24
1.3 Las masculinidades en el medio rural	31

CAPÍTULO II. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DE GÉNERO Y MASCULINIDADES EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA	40
--	-----------

2.1 Género y masculinidades en el plan de estudios de la NEM	40
2.2 El contenido de género y masculinidades en los libros de texto gratuitos de telesecundaria.....	50
2.3 Educar a los varones con un enfoque feminista.....	66

CAPÍTULO III. INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA TELESECUNDARIA	72
--	-----------

3.1 Metodología	72
3.2 Contexto en el que se realizó la investigación	75
3.3 Contexto de la telesecundaria.....	79
3.4 Fase de diagnóstico	80

3.5 Diseño de la intervención	86
3.6 Desarrollo e implementación de la secuencia didáctica	88
3.6.1 Sesión 1. Masculinidad	88
3.6.2 Sesión 2. Sexualidad	90
3.6.3 Sesión 3. Salud reproductiva	93
3.6.4 Sesión 4. Paternidad.....	96
3.6.5 Sesión 5. Violencia y homofobia	97
3.7 Resultados y análisis de los datos del pretest y postest	101
CONCLUSIONES	129
REFERENCIAS.....	135
ANEXOS	144

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Mapa de la comunidad de San Martín, Valparaíso, Zacatecas.	75
Imagen 2. Mapa de la comunidad de San Marín, Valparaíso, Zacatecas, en el que señala la escuela telesecundaria	80

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño metodológico.....	73
------------------------------------	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Temas y contenidos referentes al género en los libros de texto de primer grado.....	52
Tabla 2. Temas y contenidos referentes al género en los libros de texto de segundo grado	59
Tabla 3. Temas y contenidos referentes al género en los libros de texto de tercer grado	63
Tabla 4. Organización de la escuela telesecundaria José María Pino Suárez	79
Tabla 5. Características del alumnado	82
Tabla 6. Resultados del diagnóstico.....	83
Tabla 7. Resumen del diseño de la intervención.....	87
Tabla 8. Mitos de la sexualidad	91
Tabla 9. Ejemplos algunas violencias sufridas en la cotidianidad	98
Tabla 10. Nivel de equidad de género.....	102
Tabla 11. Respuesta de la primera categoría: masculinidad.....	103
Tabla 12. Respuestas de la segunda categoría: sexualidad	107
Tabla 13. Respuestas de la tercera categoría: salud reproductiva.....	112
Tabla 14. Respuestas de la cuarta categoría: paternidad	116
Tabla 15. Respuestas de la quinta categoría: violencia	119
Tabla 16. Respuestas de la sexta categoría: homofobia.....	123

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Categoría 1: “Masculinidad”	106
Gráfica 2. Categoría 2: “Sexualidad”	111
Gráfica 3. Categoría 3: “Salud reproductiva”	115
Gráfica 4. Categoría 4: “Paternidad”	118
Gráfica 5. Categoría 5: “Violencia”	122
Gráfica 6. Categoría 6: “Homofobia”	127

ANEXOS

Anexo A. Acuerdo de convivencia escolar	144
Anexo B. Oficio dirigido a la directora de la telesecundaria José María Pino Suárez	151
Anexo C. Documento de Consentimiento informado que se entregó al alumnado	152
Anexo D. Instrumento para el diagnóstico.....	157
Anexo E. Imágenes de la escuela en la que se realizó la intervención educativa	159
Anexo F. Datos generales de la intervención educativa.....	161
Anexo G. Planeación de la sesión de “Masculinidad”	163
Anexo H. Actividad en la que los alumnos expresaron su idea de ser hombre ...	164
Anexo I. Imágenes para la actividad 1	165
Anexo J. Planeación del tema “Sexualidad”	167
Anexo K. Actividad “el muro de los mitos”. Algunos ejemplos de los alumnos....	168
Anexo L. Planeación completa del tema “salud reproductiva”	170
Anexo M. Planeación completa del tema “paternidad”	171
Anexo N. Imágenes alusivas a la paternidad	172
Anexo O. Actividad “El padre responsable”. Actividad de un alumno.....	173
Anexo P. Planeación completa sobre el tema de violencia y homofobia.....	175
Anexo Q. Ejemplos de las actividades de la actividad “El árbol del respeto”	175
Anexo R. Procedimiento para elaborar las gráficas del capítulo III	177

ACRÓNIMOS

GEM	Gender-Equitable Men Escale
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LTG	Libros de Texto Gratuitos
NEM	Nueva Escuela Mexicana
SEP	Secretaría de Educación Pública
TAP	Test de Asociación de Palabras

INTRODUCCIÓN

México es un país con alto índice de violencia de género. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el 2021, de un total de 50.5 millones de mujeres que tenían 15 años o más, 70.1 % había experimentado algún tipo de violencia (2021). Asimismo, según el *Boletín estadístico: Violencia contra mujeres en Zacatecas (tipos por municipio)* publicado por la Secretaría de las Mujeres del Estado de Zacatecas (2021), una de cada cuatro mujeres ha sufrido violencia física, sexual o psicológica por parte de su pareja que, mayoritariamente son hombres. Lo que indica que hay mucho por hacer en materia de equidad de género para erradicar y prevenir violencias.

De acuerdo con lo anterior, una parte importante del problema se puede relacionar con las prácticas hegemónicas de la masculinidad, que históricamente se han construido a lo largo del tiempo y las cuales perpetúan prácticas nocivas como la violencia, ya que los hombres que se relacionan desde este tipo de masculinidad tienden a:

“Ser más valorados que las mujeres; ser considerados más poderosos, fuertes y con autoridad; temen ser vulnerables y mostrar sus sentimientos; necesitar demostrar constantemente que son verdaderos hombres; utilizar al sexo para demostrar que son verdaderos hombres; recurrir a la violencia para demostrar que son verdaderos hombres” (Amnistía Internacional, 2015, p. 64).

Por tanto, para contribuir a solucionar este problema es necesario modificar dichas conductas, creencias y concepciones, lo cual es posible a partir de un proceso de deconstrucción de la masculinidad hegemónica, que a su vez puede partir de un dialogo entre varones acerca de dichas prácticas. En ese sentido, la educación

básica juega un papel importante y puede llegar a ser determinante, puesto que, es en la escuela donde la persona refuerza su identidad con un género, lo asume y aprende a relacionarse desde él. En el caso de México, en la educación básica, el modelo educativo actual (la Nueva Escuela Mexicana), aborda el tema del género en el plan de estudios, específicamente, en el eje articulador número siete. De este modo se aborda el tema de igualdad de género y otros relacionados a partir del currículum formal y en los libros de texto, sin embargo, existen algunos vacíos acerca del tema de las masculinidades.

Es decir, en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) está presente el cuestionamiento hacia los roles hegemónicos de género, la visibilización de las mujeres en la historia, la salud reproductiva, la violencia por motivos de género y otros temas que son parte de la perspectiva de género; sin embargo, no hay un diálogo acerca de la construcción de la masculinidad, de la expectativa social de los hombres o de los riesgos para la salud que trae consigo el socializar desde los mandatos de la masculinidad hegemónico. En ese sentido, aunque lo que está presente en el modelo educativo en vigor es necesario, también lo que está ausente es imprescindible para tener una sociedad más igualitaria y menos violenta, en el entendido de que, en los contextos escolares, la figura masculina hegemónica debe cuestionarse y no reproducirse.

Esta problemática cobra relevancia en la educación secundaria si se toman en cuenta otros problemas como la deserción escolar ya que, de acuerdo con datos del INEGI (2024), los porcentajes de deserción por nivel educativo entre 2023 y 2024 fueron de 0.1% en primaria, 2.9% en secundaria, 10.8% en media superior y 5.7% en superior. De acuerdo con esta misma fuente, Zacatecas presentó cifras más

elevadas: primaria, 0.6%; secundaria, 5.2%; media superior, 12.3%; y superior, 5.6%.

A ello se suma que los hombres abandonan la escuela en mayor proporción que las mujeres. Castro (2023) refiere que, entre 2019 y 2022, dejaron sus estudios medio millón de mujeres (3.4% de la matrícula femenina) y un millón de hombres (5.2% de la matrícula masculina). Estos datos evidencian la necesidad de trabajar con la población adolescente masculina e impulsar en ella un diálogo sobre las prácticas hegemónicas de la masculinidad mientras forman parte del sistema educativo y antes de que abandone su formación escolar, pues estas suelen reproducir dinámicas de conflicto, violencia y malestar social.

Con base en lo anterior, se llevó a cabo una intervención educativa en una escuela telesecundaria de una comunidad del municipio de Valparaíso, Zacatecas. Se eligió trabajar en un contexto rural debido a que la escuela es uno de los únicos medios por los que se puede llegar a un cuestionamiento de ideas hegemónicas. En el espacio urbano existen otros medios, como las organizaciones que difunden conocimiento, por lo tanto, hay más pluralidad en relación con las ideas a diferencia del contexto rural. Esto quiere decir que, es de suma importancia que la escuela pueda cubrir esta parte del conocimiento para promover una transformación social y cultural y lograr que, en los contextos rurales, se puedan reducir los índices de violencia, y que los varones sean más libres al no verse constreñidos a seguir mandatos de una masculinidad hegemónica.

El tema en cuestión se ha explorado poco en México y por medio del desarrollo de este trabajo se espera generar conocimiento. En ese sentido, para elaborar el estado del arte se revisaron fuentes bibliográficas y artículos de revistas

científicas, tesis, capítulos de libros, etc., acerca de investigaciones que se han desarrollado en el plano internacional, nacional y local.

A nivel internacional, Ceballos (2012), en su artículo “Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: La importancia del «deber ser» hombre”, analiza el constructo social de la masculinidad a partir de las interpretaciones de estudiantes de cuarto grado de secundaria en tres escuelas del Principado de Asturias, España. A través de una metodología cualitativa basada en entrevistas individualizadas y grupos de discusión, la autora concluye que los varones asumen las prescripciones masculinas y, construyen una visión hegemónica de la masculinidad sustentada en la heterosexualidad, ensalzamiento del cuerpo como agente activo y, finalmente, silencio afectivo, percibiendo este modelo como un “deber ser” del que difícilmente pueden librarse.

Del mismo modo, Venegas (2020), en su artículo “La masculinidad como máscara: clase, género y sexualidad en las masculinidades adolescentes”, analizó las masculinidades adolescentes de jóvenes de 12 a 18 años en una ciudad de España, con la finalidad de explicar la representación de la sexualidad que se construye a través de los procesos de socialización. La investigación se llevó a cabo por medio de entrevistas personalizadas procedentes de tres casos en educación secundaria. A partir de ello, se concluye que *“la sexualidad masculina patriarcal, hegemónica, homófoba, sexista, ruda, sin erosiones ni grietas, sin mostrar emociones, etc., choca con la masculinidad inclusiva que trata de superar esos valores limitantes para dar paso a un modelo alternativo de masculinidad”* (Venegas, 2020, p. 20).

Por su parte, Rojas (2021), en su tesis “Representaciones sociales de las masculinidades en adolescentes: 6to de secundaria de la unidad educativa Simón Bolívar B”, analizó el complejo proceso de representaciones sociales de masculinidad y su relación con múltiples factores. A partir de una muestra de 25 estudiantes adolescentes de sexto de secundaria de una escuela en Bolivia, a quienes se les aplicó un instrumento llamado Test de Asociación de Palabras (TAP), el autor concluyó que, la mayoría de la población estudiada se encontraba inmersa en un sistema patriarcal, con una fuerte pasividad para modificarlo; sin embargo, otra parte del estudiantado demostró interés asumir otras conductas, es decir, identificó indicios de masculinidades alternativas.

En el plano nacional, el artículo “Masculinidad Juvenil, Elementos Socioculturales y Disposición a la Delincuencia de Jóvenes Mexicanos”, de Castro, García & Garza (2018), analiza la masculinidad juvenil y su disposición para ejercer prácticas delictivas. Por medio de una metodología cuantitativa, utilizaron una escala de medición en una muestra de 175 jóvenes de sexo masculino entre 13 y 25 años en Monterrey, Nuevo León, México. Los resultados obtenidos mostraron que los jóvenes que se identificaban con características de masculinidad hegemónica tienden en mayor medida, a insertarse en prácticas de delincuencia juvenil; en cambio, los jóvenes que mostraban características de masculinidad igualitaria tenían tendencias negativas a esas mismas prácticas de violencia.

Asimismo, en un artículo titulado “Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención”, Díaz (2023) llevó a cabo una intervención pedagógica en la que buscaba como resultado final, generar reflexión acerca del cómo las identificaciones de hombres con el modelo hegemónico de

masculinidad producen relaciones desiguales con las mujeres, violencia, así como riesgos para la salud de estos y de quienes le rodean. La metodología se aplicó a cuatro grupos de escuelas de Guadalajara, Jalisco, por medio de un taller dividido en tres sesiones de cuatro horas cada una y, desarrolladas a través de los temas de género, relaciones igualitarias y salud, sexualidad y afectividad, y violencia basada en el género.

Algunas de las conclusiones del estudio de Díaz (2023) indican que hay resistencia por parte de los varones a reflexionar sobre el género por la comodidad que representa conservar los privilegios en el orden patriarcal y de género; asimismo, que no hay una crisis de la masculinidad, sino una resistencia al cambio del orden del género, ya que muchos hombres demostraron no estar a favor del cambio para seguir manteniéndose al margen del trabajo doméstico, tener mayor libertad sexual y menos compromiso afectivo, así como seguir manteniendo un rango mayor en la escuela, el hogar o el trabajo por el simple hecho de ser hombre.

Otro artículo importante, es el de Torres (2023): “Desafíos a la masculinidad hegemónica en secundarias de la Ciudad de México”, en el que se planteó como objetivo determinar las fisuras de la masculinidad hegemónica surgidos a raíz de la aparición de otras experiencias de ser hombre en escuelas secundarias de la Alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México; así como, develar el actuar de las escuelas ante las expresiones de género, orientación sexual e identidades de género. En este caso, el autor utiliza como fuente de información, los relatos de sucesos en el contexto escolar acerca de prácticas, historias y experiencias; por ejemplo, incidencias que se registraron en el Departamento de Orientación Escolar relacionada a estos temas.

El estudio concluye, entre otras cosas que, en los contextos escolares suele darse un refuerzo de algunos modelos de masculinidad, ya que en estos espacios se aceptan y se utilizan mecanismos para sostenerlos; aunado a ello, la vigilancia existente, basada en la heteronormatividad, corrige aquellos lineamientos que no se ajustan a la expectativa que se tiene de los varones; y, finalmente que, las acciones de las instituciones educativas frente a estos conflictos, buscan controlar y no aceptar o entender otras formas de vivir lo masculino.

Finalmente, se identificó una ausencia de estudios locales que traten la problemática en cuestión, ya que es un tema poco estudiado; cabe aclarar, que hay estudios que se relacionan a la temática, pero no en cuanto al enfoque metodológico y modalidad educativa, esto es la telesecundaria, por lo que distan mucho de la presente investigación y se decidió no incluirlos en el estado del arte. Lo anterior evidencia la pertinencia de esta investigación, que busca contribuir a la generación de conocimiento en un campo poco explorado y con necesidades evidentes.

Por otro lado, dentro de la problematización, la reproducción de conductas de masculinidad hegemónica: fuerza física, virilidad, productividad y limitación afectiva frente a otros hombres (Connell, 1997), tiene que ver con múltiples factores, tales como el contexto, la cultura, las relaciones familiares, entre otras, porque la masculinidad es ante todo una construcción social. Esto quiere decir que, no se nace en esta condición, sino que, con el paso del tiempo, se aprende por medio de la socialización pues, a las personas, desde los primeros años de vida, se les impone una forma de ser vinculada a su condición sexuada, desde el primer contacto con su familia y su entorno. Posterior a ello, en la escuela es donde se da

una reafirmación de ese deber ser, aunque lo ideal sería que en ella se cuestionara más que reafirmara.

Por consiguiente, en la adolescencia se puede observar que las y los jóvenes varones comienzan a cuestionarse sobre quiénes son y cómo se identifican, lo que incluye la construcción de su identidad de género. Durante este periodo, atraviesan por un proceso formativo de gran importancia: la educación secundaria. En este entorno educativo deberían darse las herramientas para que los jóvenes se desarrollen y desenvuelvan sin prejuicios, y no con mandatos de cómo deben ser los hombres. Por tanto, la escuela secundaria debería ser un espacio donde el alumnado cuestione y transforme su entorno, así como su deber ser, para que se construya de forma libre y no con imposiciones.

La ausencia de abordaje de forma explícita o directa en temáticas o proyectos educativos en el plan de estudios lleva a un punto central: el que no se trabaje en las escuelas de nivel básico en México posibilita el desarrollo de actitudes apegadas a una masculinidad que es considerada como hegemónica, la cual encierra características que generan conflicto, frustración y violencia, con un impacto negativo en lo individual y en el social.

En relación con lo anterior, se puede decir que, la masculinidad hegemónica reproducida a través de la socialización de los varones con su entorno genera grandes costos sociales, el más significativo es la violencia en general, pero, sobre todo, contra las mujeres. Según datos de INEGI (2021):¹

¹ Los datos de la referencia pueden mostrar sesgos ya que las mujeres con menos estudios y que viven en zonas rurales, denuncian menos, por miedo, desconocimiento o por no ser conscientes de que son violentadas, o bien, por tener acceso limitado a instancias donde se pueda denunciar.

“La prevalencia de violencia (de cualquier tipo a lo largo de la vida) contra las mujeres de 15 años y más en México, muestra que aquéllas que experimentan mayor violencia son: las que residen en áreas urbanas (73.0 %); de edades entre 25 y 34 años (75.0 %); quienes cuentan con un nivel de escolaridad superior (77.9 %) y las que se encuentran separadas, divorciadas o viudas (74.0 %)” (INEGI, 2021, párrafo. 9).

Los datos evidencian que, aunque las mujeres son las más afectadas, los varones también enfrentan el problema, sobre todo cuando no se ajustan a la masculinidad hegemónica. En el ámbito escolar, los hombres suelen sufrir rechazo e incluso la descalificación de su masculinidad, lo que genera violencia y frustración. Dicho rechazo se puede vincular con la homofobia en algunos casos, entendida esta como temor o aversión hacia las personas por su orientación sexual, identidad o expresión de género, manifestada en actitudes y conductas discriminatorias que vulneran derechos y dignidad (Secretaría de Salud, 2023). Ante ello, muchos varones pueden adoptar comportamientos negativos, incluso violentos, para evitar ser excluidos.

En el caso específico de la comunidad de San Martín, Valparaíso, Zacatecas, se pudo observar persistencia de formas de organización social y económica de carácter tradicional. De acuerdo con los datos obtenidos a partir de un trabajo metodológico que incluyó trabajo de campo en la comunidad, se logró identificar que, la participación de las mujeres en espacios profesionales o en actividades remuneradas sigue siendo limitada, a diferencia de los varones que se concentran en realizar labores del campo, trabajos vinculados al ingreso económico y, en gran medida, a la migración temporal como otra posible vía para proveer a sus familias. Dicha dinámica genera que los hombres concentren el poder económico, lo que les permite ejercer control sobre las mujeres y sobre otros varones; asimismo, quienes no se ajustan a este modelo hegemónico de la masculinidad, como los

desempleados o los que no logran aportar económicamente, quedan en una posición de mayor vulnerabilidad.

En este contexto, resulta de gran importancia analizar cómo estas dinámicas de género, que no solo limitan el desarrollo de las mujeres, sino que también refuerzan las formas de poder y exclusión de los propios varones, se reproducen en el contexto escolar, específicamente entre adolescentes de secundaria. A partir de ello, surge la pregunta central de la presente investigación: ¿cómo iniciar un proceso de cambio de las prácticas de la masculinidad hegemónica en estudiantes adolescentes de nivel secundaria en una zona rural, para fomentar relaciones interpersonales más igualitarias y menos violentas?

Asimismo, de manera complementaria se plantearon las siguientes preguntas: 1) ¿Cómo se construye socialmente la masculinidad en el medio rural y en el ámbito escolar en México? 2) ¿Cuál es el cuestionamiento en los contenidos referentes al género y a la masculinidad en el plan de estudios de secundaria de la Nueva Escuela Mexicana, así como los libros de texto? 3) ¿Cómo generar un cuestionamiento de la masculinidad hegemónica y una concientización de la igualdad de género en alumnos de secundaria?

A manera de hipótesis se plantea que la construcción social de la masculinidad en el medio rural, en la adolescencia y en la educación está permeada de prácticas y discursos que reproducen modelos hegemónicos de masculinidad. A pesar de que el plan de estudios de la NEM, así como en algunos contenidos de los LTG, ofrecen elementos útiles, estos siguen siendo limitados para fomentar un análisis crítico. Por ello, se propone una intervención educativa orientada a cuestionar las prácticas hegemónicas de la masculinidad y promover la igualdad de

género en estudiantes de la telesecundaria José María Pino Suárez, de San Martín, Valparaíso, Zacatecas, a partir de una secuencia didáctica sobre los temas de masculinidad, sexualidad, paternidad, violencia, homofobia y salud reproductiva.

Por consiguiente, el objetivo general del presente trabajo de investigación fue iniciar un proceso de deconstrucción a partir del cuestionamiento de las prácticas hegemónicas de la masculinidad y de la concientización de la igualdad de género mediante una secuencia didáctica para generar procesos de cuestionamiento de la masculinidad hegemónica y concientización de la igualdad de género en estudiantes de la Telesecundaria José María Pino Suárez de la comunidad de San Martín, Valparaíso, Zacatecas, mediante una secuencia didáctica sobre los temas de masculinidad, sexualidad, paternidad, violencia, homofobia y salud reproductiva.

Asimismo, los objetivos específicos fueron: explicar la construcción social de masculinidad en la adolescencia en el ámbito escolar y en el medio rural en México; analizar el encuadre de género en el plan de estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana y en los libros de texto gratuitos de telesecundaria, así como la educación enfocada en varones para reconfigurar su masculinidad y transitar hacia formas de ser hombre más igualitarias; desarrollar una intervención educativa con los alumnos de la telesecundaria de San Martín, Valparaíso, Zacatecas, sobre masculinidades para propiciar que cuestionen formas de ser y actuar desde la masculinidad hegemónica.

Con respecto al marco conceptual, el estudio se basó en las siguientes categorías: masculinidad, masculinidad hegemónica, deconstrucción de la masculinidad, masculinidades alternativas y educación con perspectiva de género. En ese sentido, se entiende por masculinidad, un constructo social que se da a

través de procesos de socialización que, a su vez, da como resultado a diversas masculinidades (Chaves, 2012). También, la masculinidad puede entenderse como un modelo de comportamiento y prácticas para que se desenvuelvan los varones, el cual es determinado por la cultura. La construcción de dicho modelo se da desde los primeros años de vida y a lo largo de ella (Chaves, 2012).

A pesar de que existen diversas formas de vivir y expresar la masculinidad, hay una tendencia que predomina y busca imponerse a todos los varones: la masculinidad hegemónica, que, a decir de Connell (1997), consiste en la configuración de prácticas que legitiman la subordinación de las mujeres y se articulan con otras masculinidades en una estructura de poder y diferencia. Sin embargo, no se puede hablar de un modelo único de masculinidad hegemónica, pues esta varía según la cultura. No obstante, es posible destacar algunos elementos que la constituyen, tales como:

“1) definirse en oposición a lo femenino; 2) la violencia se utiliza para imponer el poder masculino y puede constituirse en una forma legítima de ser hombre; y 3) la heterosexualidad y la homofobia son claves para la identidad masculina, porque los homosexuales no son verdaderos "hombres" ya que rechazan una identidad masculina altamente valorada (la heterosexual)” (Olavarría, 2006, citado por Vázquez, 2009, p.703).

Y a su vez, es legitimada a partir de las leyes, discursos, normas sociales y culturales, que la presentan como un ideal a alcanzar o modelo ante el cual se miden todas las demás formas de ser hombre.

En cuanto al concepto de deconstrucción, menciona Mardones (2019) que se refiere a una propuesta radical porque demuestra el error de considerar una verdad como única o natural, debido a que la verdad se presenta como una

imposición. Por ello, cuando se habla de deconstrucción de la concepción de masculinidad hegemónica, a lo que se hace referencia es al proceso de análisis y crítica que busca cuestionar las nociones hegemónicas de género.

Por su parte, el concepto de masculinidades alternativas tiene que ver con una ruptura ante la concepción hegemónica de masculinidad; este tipo de masculinidad está construida a partir de la equidad y en contra de actitudes racistas y sexistas (Madariaga, 2018, citado por Peláez, 2020). Es por este medio que se redefine el rol del varón en la sociedad y se reconstruye la identidad (Peláez, 2020). Esto quiere decir que supera la concepción añeja de que solo debe existir un tipo de masculinidad, la cual debe imponerse a todos los varones, para aceptar múltiples formas de ser hombre, basadas en valores como la equidad. En ese sentido, las masculinidades alternativas se refieren a una forma de ser masculino que busca romper los patrones de violencia generados por la masculinidad hegemónica.

Por último, el concepto de educación con perspectiva de género tiene que ver con el conjunto de prácticas educativas que se desarrollan en un entorno escolar que buscan lograr una igualdad de oportunidades para las alumnas y alumnos, para que esto tenga efecto en todos los ámbitos en los que se desenvuelvan en su vida (García, 2012). En ese sentido, Solís (2016) precisa que:

“La educación con perspectiva de género implica la formación de la nueva personalidad del individuo sobre la base de la equidad entre los sexos, buscando alternativas que le permitan acceder de manera igualitaria a los servicios que brinda el sistema educativo que gradualmente se transforma y sin discriminación” (Solís, 2016, p.103).

En síntesis, se puede decir que la perspectiva de género en la educación puede brindar ayuda para comprender de mejor manera la vida de las alumnas y alumnos

y la relación entre sí, pues abona a la construcción de nuevas formas de socialización y busca superar las tradicionales cargadas de estereotipos.

Por otra parte, la investigación se desarrolló con base en la metodología de la intervención educativa, la cual: *“se refiere a la acción de uno o más profesionales, dirigida a la prevención y solución de problemas para individuos o grupos que forman parte de una institución educativa”*² (Gaucín, Cejas, Fernández & Berumen, 2022, p. 23). En este caso, el estudio constó de dos fases: una primera parte se realizó a través de trabajo documental, a partir de la consulta de bibliografía especializada y fuentes primarias; una segunda etapa consta de un diagnóstico, diseño e implementación de la intervención, que se realizó a partir de un cuestionario, en este caso, de la adaptación de Aguayo (2011) del Gender-Equitable Men Escala (GEM) que fue construido por Pulerwitz y Barker (2008). Dicho cuestionario incluye afirmaciones sobre los rubros de masculinidad, sexualidad, salud reproductiva, paternidad, violencia y homofobia. Para contestarlo se utiliza una escala tipo Likert donde “los entrevistados deben marcar su grado de acuerdo (“Totalmente de acuerdo”, “Parcialmente de acuerdo” y “En desacuerdo”)” (Aguayo, 2011, p. 28).

Finalmente, el presente trabajo está estructurado a partir de tres capítulos: en el capítulo I, que lleva por nombre “La construcción de la masculinidad en México” se aborda el proceso de construcción de la masculinidad en la adolescencia, en el ámbito escolar y en el medio rural en México; en el capítulo II que lleva por nombre “Análisis de los contenidos de género y masculinidades en la

² Traducción propia.

Nueva Escuela Mexicana” se analiza el contenido de género en el plan de estudios de la NEM y en los libros de texto gratuitos de telesecundaria y, se hace una propuesta de educación para varones a partir de un enfoque feminista; por último, en el capítulo III, titulado “Intervención educativa en la telesecundaria José María Pino Suárez, de la comunidad de San Martín, Valparaíso, Zacatecas”, se lleva a cabo un análisis diagnóstico y una intervención educativa en dicha institución.

CAPÍTULO I

LA CONSTRUCCIÓN DE LA MASCULINIDAD EN MÉXICO

En este capítulo se examina como punto central la construcción de masculinidad durante la adolescencia y en el ámbito escolar, así como en el campo, a partir de las dimensiones migración, empleo, relaciones de poder y narcotráfico, sin abordarlas como fenómenos exclusivos del medio rural y del contexto zacatecano, sino a partir de las características particulares que adquieren en estos espacios y que influyen en la manera en que los jóvenes construyen sus identidades masculinas.

1.1 La masculinidad en la adolescencia

De manera simple se puede decir que la adolescencia es una etapa que ocurre en las personas entre los 12 y 18 años, donde se presentan cambios fisiológicos y psicológicos. Al respecto, Guzmán (2017) menciona que la adolescencia, como etapa vital, se puede abordar desde al menos tres enfoques teóricos, lo que demuestra su complejidad:

“1) teoría psicoanalítica: Se atribuye esta etapa a causas internas. Desvinculación con la familia. Oposición a normas y reglas. Establece nuevas relaciones al exterior. Proceso de construcción de la identidad; 2) Piagetiana: Interacción entre factores sociales e individuales. Se producen cambios en el pensamiento que repercuten en lo social. Las transformaciones afectivas y sociales van unidas indisolublemente a cambios en el pensamiento; 3) Teoría sociológica: la adolescencia es un constructo social no precisamente biológico. Hay influencia de los factores culturales. La constitución biológica humana no determina moldes particulares de conducta. Es el resultado de tensiones y presiones que

vienen de la sociedad” (Guzmán, 2017, p. 4).

En ese sentido, aunque la teoría psicoanalítica menciona que, es en la adolescencia donde se construye la identidad, es desde los primeros años de vida de las personas que se desarrolla este proceso, lo que incluye la construcción de la identidad de un género. Por ejemplo, cuando una persona está por nacer, lo primero que se quiere saber es su sexo biológico para, de esta forma, saber qué ropa deberán comprar, de qué color será y de qué color será el cuarto (Rocha, 2017).

Es decir, desde antes de nacer y en los primeros años de vida, se forjan valores identitarios por medio de estándares establecidos en la cultura y en el contexto histórico dado, por ello, ya existen expectativas para una persona desde que nace para que se desarrolle en su vida futura, determinadas por su condición sexuada. Con base en lo anterior, se puede decir que la identidad con un género comienza a construirse desde los primeros años de vida, por lo que, en la adolescencia ya hay un tramo recorrido.

Por su parte, la teoría piagetiana de la adolescencia menciona que, en esta etapa, se produce un cambio en el pensamiento y, la teoría sociológica que, la adolescencia es el producto de tensiones y presiones que vienen de la sociedad. Por tanto, se puede inferir que la etapa en cuestión resulta clave, porque es donde las personas cuestionan su identidad y, como parte de ello, su identidad con un género; es donde se abre la maleta que se ha venido llenando desde la niñez con creencias, conductas impuestas, formas de socializar, etc.

Pescador (2004) menciona que, debido a este proceso de socialización, los adolescentes se pueden caracterizar por aspectos tales como: antipatía por los estudios, resultados académicos por debajo de los de sus compañeras, problemas

con las normas, la expresión oral y conversacional; asimismo, temas de interés como el fútbol, mujeres y sexualidad y, por último, dificultad para expresar sentimientos y emociones más allá de la rabia. Si bien, no se puede partir de generalizaciones, lo cierto es que culturalmente se acepta como normal en un varón cualquier tipo de los aspectos anteriores.

Parte del problema radica en que a los jóvenes se les absuelve y justifica algunas acciones negativas que lleguen a cometer, debido a la normalización que se hace referencia anteriormente. A esto debe sumársele que la masculinidad se puede explicar a partir que existe sólo en contraste con la feminidad (Connell, 2003b). Por ejemplo, los estereotipos para los hombres (instrumentales, independientes, racionales, emprendedores, seguros, fuertes, inteligentes, violentos, etc.) se oponen a los de las mujeres (expresivas, dependientes, sensibles, obedientes, inseguras, frágiles, tontas, pacíficas, etc.) (Rocha, 2010). Por tanto, las personas que no se ciñen a estos estereotipos no son consideradas como normales y son constantemente atacadas.

En ese sentido, cuando los varones no siguen las reglas, es decir, cuando muestran gusto por la lectura, las artes u otras actividades que no se consideren masculinas, corren el riesgo de ser señalados como raros o afeminados, pues de ellos se espera otros comportamientos o gustos, por ejemplo, que seduzcan a las mujeres y que presuman con sus compañeros los encuentros sexuales, y que no se inclinen por actividades tranquilas; que les guste el deporte, entre otras cosas (Lozano, 2017). Por esta razón, que tienden a desarrollar un espacio emocional limitado e inflexible, y llegan a no tener claro entre sus emociones y las expectativas que su grupo social tiene de ellos (Seidler, 2002 citado por Chávez, 2012).

Huelga mencionar que los hombres reciben una educación, desde las primeras edades, distinta a la de las mujeres, sean conscientes o no. A partir de esta diferencia llevada a cabo gracias a su condición sexuada, se determina cómo será su socialización (Lozano, 2017). Esto quiere decir que, generalmente las personas desde pequeñas se asumen como hombres o mujeres y en etapas posteriores a la infancia, como en la adolescencia y adultez, refuerzan dicha visión que tienen sobre dicho género.

Esto puede sonar paradójico, pues como se dijo anteriormente, en la adolescencia, las y los jóvenes pasan por procesos de cambio que llevan al cuestionamiento de su identidad de género.

“La conceptualización de hombre a nivel social se ha manejado de una manera autoritaria y apropiante ante los derechos de la mujer. La mujer se determina como un ser inferior, que se debe subordinar a los deseos del hombre, sin importar sus propios intereses” (Chávez, 2012, p. 8).

En ese sentido, muy probablemente haya jóvenes que no se identifiquen con esas mujeres o esos hombres y, en consecuencia, no acepten dichos mandatos sociales. Por ejemplo, en el caso de los varones, tener conductas violentas o dominantes no los hace más hombres, sin embargo, se vuelve difícil salir de la norma por temor al rechazo; es decir, metafóricamente se encuentran presos de esas normas, de forma que, en la adultez se vuelve más complejo liberarse. Por su parte, esto genera costos sociales como la desigualdad de género y la violencia en contra de las mujeres y de otros hombres que no se apegan a las normas de género.

Por otro lado, las personas antes de pasar por la adolescencia atraviesan otra etapa importante, la pubertad. En ella, las personas experimentan cambios en su cuerpo y en su pensamiento. En ese sentido, la adolescencia representa la

transición, donde se deja atrás la niñez y se proyecta hacia la vida adulta. En el caso de los varones y en relación con el proceso de construcción de la masculinidad, crece la idea de oposición a lo femenino, como se mencionó anteriormente, pero también a la niñez.

Como bien lo menciona Chávez (2012), el proceso de construcción de masculinidad se lleva a cabo durante toda la vida donde constantemente se deberá demostrar hombría a partir, en gran medida, de hacer visible el distanciamiento de lo femenino. En adición a esto, en la adolescencia los varones también tratarán de demostrar distanciamiento de la niñez, debido a que la infancia hay aspectos como la debilidad emocional y la dependencia de otras personas, la desvalidez y la fragilidad, que no son aceptados socialmente en un hombre.

Ante los cambios físicos y mentales que posibilita la pubertad en la adolescencia (despertar sexual, ensanchamiento de los hombros, engrosamiento de la voz, aparición de vellos en la cara y en los genitales, etc.) y, a partir de los mandatos sociales que se hacen presentes por medio de expresiones orales (“compórtate como hombre” “no llores, solo las niñas lloran” “te comportas como un bebé” “aquí no está tu mamá para que te defienda”), los varones comienzan a moldear su personalidad y a cuestionarse acerca de lo que significa ser “hombre”. En ese sentido, se vuelve una necesidad dejar de ser un infante, y mostrar una personalidad opuesta a lo que comúnmente se cree es propio de una mujer. De este modo, continúa el largo y laborioso proceso de demostrar la hombría, en este caso, mostrando oposición a la infancia y la feminidad.

Aunado a esta oposición, las prácticas sexuales también abonan en la construcción de un modelo ideal de masculinidad en la adolescencia. Por ejemplo,

los varones, a diferencia de las mujeres, comienzan a ser presionados para que tengan encuentros sexuales y, de esta forma sean aceptados en el grupo de iguales (Venegas, 2020). Por lo contrario, quienes no siguen la regla y se muestran indiferentes a la conquista sexual, pueden ser considerados como no-masculinos (Connell, 2003a).

Siguiendo a este razonamiento, Fuller (2003) señala que, la adolescencia es un período fundamental en la constitución de la masculinidad debido a que cada varón intenta demostrar que ha desarrollado atributos viriles, tales como la fuerza física, control sobre sus emociones y probar que es sexualmente activo. La autora menciona el papel de la sexualidad igual que Venegas (2020) y Connell (2003a), pero hace mención de otros dos aspectos importantes: el control de las emociones y la fuerza física.

En ese sentido, el control de las emociones es un punto central en la construcción de la masculinidad, puesto que el mundo de la afectividad está relacionado con la feminidad y con la niñez (sinónimos de debilidad según las prácticas de masculinidad hegemónica), los varones tienen que mostrar silencio afectivo para que sean reconocidos y aceptados dentro del orden de lo masculino, para ello son presionados para no mostrar dolor y reprimirlo, sea físico o psicológico. Un ejemplo de un espacio donde se reprime el dolor físico es en algunos deportes que están masculinizados:

“En la práctica de deportes frecuentemente conlleva lesiones. Hay presión social en los jóvenes -a menudo de los entrenadores de equipos- para que se muestren rudos, desprecien el dolor y "jueguen duro" [i.e. jueguen sin importar ser heridos], que lleva a los deportistas a distanciarse de su propia experiencia corporal” (White, 1995, citado por en Connell, 2003a, p. 61).

El deporte también sirve para explicar el otro aspecto viril que intentan demostrar

constantemente los varones: la fuerza física. Debido a que gran parte de los deportes o al menos los más populares, como el fútbol, requieren cierta destreza y fortaleza por parte de los deportistas, se muestra como una oportunidad interesante para demostrar este aspecto viril al que se hace referencia, para ganar prestigio y aceptación, poniéndolo en práctica al competir con el grupo de iguales.

Por otro lado, las trasgresiones a las normas sociales que hacen los jóvenes pueden ser consideradas como actitudes intrínsecas de la etapa adolescente en los varones, pero verlas solo desde este punto de vista sería no cuestionar la figura de masculinidad en construcción; es decir, los jóvenes pueden mostrar rebeldía y desafiar las reglas en esta etapa, sin embargo, el uso de la violencia para someter a los y las demás no es parte inherente de ser joven, sino que tiene que ver con estos ideales de hombres a los que se quiere llegar a ser para ser considerado normal.

Conforme a ello, es preciso mencionar otras prácticas a las que recurren los jóvenes varones para ser aceptados, por ejemplo, el consumo de drogas, tabaco, marihuana, cocaína y, sobre todo, de alcohol, conductas que Fuller (2003) menciona como parte de la serie de pruebas y riesgos que los jóvenes deben atravesar en la etapa adolescente. Aunque la autora hace referencia a un grupo de jóvenes específico de Perú, sirve para mencionar este problema que no solo existe en la cultura de ese país.

Puesto que la adolescencia también se caracteriza por la curiosidad de los jóvenes de conocer cosas nuevas, aunque ello signifique ponerse en riesgo, los varones constantemente deberán demostrar que no tienen miedo a entrar en contacto con sustancias prohibidas o nocivas para la salud. Esto también puede

darse, ya que hay drogas prohibidas en algunos países, por lo tanto, el que los jóvenes se relacionen con ellas, los pone en una posición del uso de lo prohibido y, por tanto, en una situación de riesgo o de rebeldía, aspectos de valor para quienes intentan ser “varoniles”.

Ahora bien, otro problema de dichas prácticas es que sean vistas como normales, por ejemplo, que el impulso sexual se asuma como un mandato corporal ante el cual el individuo no puede más que buscar su satisfacción. Según Amuchástegui (2003), esta es la razón por la que algunos hombres no se hacen cargo de las consecuencias de sus necesidades sexuales y de reconocer las necesidades de otros u otras. Algo similar sucede cuando ejercen violencia los jóvenes varones, ya que no es vista como un problema, sino como algo normal; algo que deben poner en práctica constantemente para ser aceptados como “hombres”.

En esa misma dirección, las personas que son violentadas y someten a otras también validan y normalizan la violencia, la justifican al argumentar que así es como se comporta un hombre. Dicho de otro modo, la construcción de la masculinidad no se da solo por los varones, sino también por mujeres: la sociedad crea lo masculino y también lo femenino y, los opone al construir actividades, comportamientos y actitudes propias de cada género. Esta construcción se da de manera directa por medio de la educación formal y no formal, cuando la escuela y la familia juegan su rol de educadoras, pero también se puede dar de manera indirecta, como sucede con la apropiación de los elementos culturales, sin la necesidad de ser enseñados por alguna institución formalmente.

Los varones no pueden construir su masculinidad por sí solos, sino que lo hacen en función del contexto. En la adolescencia, es común que los varones

busquen ser aceptados por su grupo de iguales y demostrar no ser afeminados ni tampoco infantiles. Una de las formas de lograrlo es mediante la sexualidad y las relaciones afectivas con mujeres. En ese sentido, las mujeres no influyen directamente en la construcción de las masculinidades, sino que participan en su reproducción simbólica al rechazar o validar ciertos comportamientos, dentro de un sistema que ellas no controlan.

Por tanto, se puede mencionar que las mujeres influyen de alguna manera en la construcción de las masculinidades; sin embargo, dicha influencia no se ejerce de manera consciente o malintencionada, sino que forma parte de un proceso de violencia simbólica, en el que tanto varones como mujeres, reproducen sin darse cuenta, patrones culturales jerarquías de género que se transmiten de generación en generación (Bourdieu, 2000). Como resultado de este proceso, la masculinidad se produce entre y para los hombres y son ellos quienes la validan a través del dominio hacia las mujeres. Esto implica que la masculinidad hegemónica deba ser vista como varonil, lo que conlleva a desarrollar ciertas prácticas como el intentar mostrarse fuerte, destacar en los deportes y evitar actividades que puedan llegar a ser consideradas “femeninas”.

1.2 La masculinidad en la escuela secundaria

Retomando las ideas anteriores, instituciones sociales como la escuela tienen un papel clave en la construcción y reafirmación de conductas de masculinidad hegemónica. Es decir, en ocasiones los ambientes de educación formal, en lugar de cuestionar el mandato de género, por medio de las normas, reglas y modos de

convivencia, abonan a la reproducción de comportamientos hegemónicos; reafirman que hay conductas propias de hombres, distintas a las de las mujeres. Sin embargo, estas instituciones no son estáticas, sino que pueden transformarse para no caer en el juego de reproducir conductas o ideas que amplían la desigualdad y generan conflicto y violencia.

En el contexto mexicano, la secundaria constituye el último nivel de la Educación Básica, en él las y los estudiantes consolidan el perfil de egreso para contribuir con el desarrollo de las competencias para la vida que desde el preescolar han trabajado (Gobierno de México, 2014). En el caso de México, el servicio se cubre por tres modalidades: general, técnica y telesecundaria. Asimismo, coexiste lo privado y lo público, aunque la mayor parte de la matrícula es absorbida por este último sector.

Al no cuestionar las normas de género, la escuela refuerza conocimiento e ideas que alumnos y alumnas ya tienen interiorizadas desde su niñez; por ejemplo, es común que los reglamentos escolares impongan códigos de conducta y vestimenta basados en estereotipos de género, lo que las instituciones tienen expectativas de cómo formar a sus estudiantes: no les enseñan a los alumnos que no deben usar falda porque no es necesario, ellos ya han aprendido que los varones deben usar pantalón, pero reglamentos de algunas escuelas aún siguen haciendo explícito que hay vestimenta propia para mujeres y para varones, reforzando las creencias en torno al género.

En ese sentido, los códigos de vestimenta o de conducta son una forma sutil de las fuerzas de las presiones sociales, que evidencian lo que se espera de cada quién en función de su sexo. Por otro lado, esto también se da de formas un poco

más agresivas, como burlas o exclusiones (Cárdenas & Cielo, 2023). Esto quiere decir que, la escuela, como institución social, enmarca la formación del estudiantado en un régimen heteronormativo.³ Este concepto hace alusión a la ideología que determina el entendimiento de la sexualidad con base en un esquema que naturaliza y esencializa la diferencia sexual y de género, concibiendo al deseo sexual y, por ende, a las relaciones erótico-afectivas, exclusivamente como heterosexuales, es decir, motivadas por la atracción al sexo opuesto y el imperativo biológico de la reproducción (Rangel, 2019).

En relación con lo anterior, cuando los varones adolescentes no cumplen con el orden heteronormativo y el modelo hegemónico de masculinidad, saben que pueden ser tratados como anormales, débiles y subordinados, por ello, es probable que se inserten en actividades en las que puedan destacar y ganar valor al desarrollar actitudes como la competencia, el compañerismo intergrupar, la agresividad, etc. (Cárdenas & Cielo, 2023). Para que los adolescentes puedan desarrollar estas actitudes, optan por actividades que sean igualmente reconocidas como masculinas; ejemplo de ello, puede ser el deporte y algunos talleres o actividades técnicas que ofrecen las escuelas.

Siguiendo con el tema, la búsqueda que emprenden los varones por ser reconocidos en lugar de ser tratados como anómalos, se pierden los intereses personales individuales. Por ejemplo, si un joven decide aprender a cocinar y para ello se incorpora a algún curso, correría el riesgo de ser denostado, molestado y

³ *“Por heteronormatividad se entiende la forma de ver el mundo a partir de dos sexos, dos géneros y legitimando a la heterosexualidad como la única orientación sexual aceptada social y culturalmente”* (Wittig, 2006; Núñez, 2016; Carrera, Lameiras & Rodríguez, 2013, citado por en Cruz, 2020, p. 2)

tendría que luchar con las críticas de sus compañeros y compañeras; por miedo a lo anterior, probablemente decida no seguir ese interés personal. Por ello, es necesario tomar en cuenta que las masculinidades son diversas, que no existe solo un tipo y que entre los varones existe desacuerdo en que todos deben ser de un mismo modo.

Por otro lado, en los entornos escolares es evidente que las y los jóvenes socializan en sus grupos de iguales. En el caso de los varones esto adquiere relevancia, pues de acuerdo con Vásquez (2013), posibilitan relaciones más democráticas a diferencia de las existentes entre padres e hijos, además de que los inserta de lleno en los ámbitos masculinos por excelencia; es decir, la calle y el espacio público. Por ello: *“los miembros del grupo actúan como ‘policías de género’, vigilando, enseñando, y penalizando gestos de masculinidad que no corresponden a un verdadero hombre”* (Vásquez, 2013, p. 825).

En las escuelas, las principales herramientas que utilizan estos “policías de género” a los que hace alusión Vásquez (2013), son la homofobia y el *bullying* o acoso, pues las prácticas homosexuales son contrarias a las actitudes consideradas varoniles, en el caso de los hombres, o femeninas en el caso de las mujeres. Por esta razón, se vuelve difícil aceptar y ser diferente, y el alumnado prefiere seguir estas dinámicas, aunque algunas veces no estén de acuerdo con ello, antes que correr el riesgo de ser blanco de estas dos peligrosas armas coercitivas.

Estos dos problemas (*bullying* y homofobia) que son parte del día a día en las aulas, aparecen penados en el discurso de las instituciones: por ejemplo, un reglamento escolar analizado menciona, entre otras cosas, que el alumnado debe respetar a sus compañeros y compañeras, evitar bromas de mal gusto, violencia

física, el acoso escolar y el *bullying*, como medida para que no incurran en las faltas graves en el desarrollo de actividades educativas que considera dicho plantel (Anexo A). Esto se debe a que es lo que se espera de una escuela: que no haya violencia dentro de ella y que exista disciplina; también que reproduzca valores que se consideran “normales”, por ello establecen códigos de vestimenta que refuerzan esto:

“Las alumnas portar el uniforme oficial correctamente limpio y en buenas condiciones (falda de la cintura hasta la rodilla, suéter, blusa blanca y bien fajada, manga corta o manga larga, calcetas de color blanco, zapatos negros colegiales).

Las alumnas portar el uniforme deportivo limpio y en buenas condiciones, sin rayones o roturas (chamarra, playera deportiva tipo polo, pants y tenis).

Los alumnos portar el uniforme oficial correctamente limpio y en buenas condiciones (pantalón recto de su talla, sin rayones o roturas, suéter, camisa blanca manga corta o larga y bien fajada, cinto y zapatos negros).

Los alumnos portar el uniforme deportivo limpio y en buenas condiciones, sin rayones o roturas (chamarra, playera deportiva tipo polo, pants y tenis)” (Documento1, p.1).⁴

La distinción de la vestimenta de acuerdo con el sexo en algunas escuelas sigue siendo una regla, que se recupera desde preescolar o primaria. Cabe precisar que algunas escuelas optan por el uniforme neutro, incluso permiten utilizar pantalón deportivo a las mujeres, pero en otros casos, como el referido anteriormente, no. Por lo que se puede decir que validan la idea de que existen prendas de vestir que son exclusivas de algún sexo en particular.

En esos mismos términos, líneas más adelante, el mismo reglamento especifica que los varones:

“Los alumnos deben mostrar respeto por sí mismos, evitando los tatuajes en el cuerpo, aretes, piercings y cadenas exageradas.

⁴ Este documento se obtuvo en el trabajo de campo, en la sección de Anexos de puede observar de forma completa. Por cuestiones de anonimato, quien proporcionó el material, se mencionó que no mencionara información.

Los alumnos deben ingresar a la institución con corte de cabello normal (tipo escolar), bien peinados, sin extravagancias o modas, entendiéndose la extravagancia o moda al corte de cabello estilizado, detallado o con dibujo” (Documento1, p. 2).

Lo anterior, además de reprimir algunos medios que tienen las y los jóvenes para expresarse, como el pintarse el pelo, usar ropa acorde a la moda del tiempo o de algún estilo en particular que a ellos y ellas les parezca atractivo, se pone en claro cómo debe ser la imagen que proyecten hacia la sociedad. Sin ser consiente, quizá, la institución incurre en reproducir la heteronormatividad y en establecer diferencias entre hombres y mujeres desde la imagen que proyectan.

El ejemplo anterior sirve para ilustrar que, en la práctica, las escuelas fomentan ciertos valores que impiden que el alumnado salga de lo que se considera normal o propio de hombres y propio de mujeres, a pesar de que no se sientan identificadas o identificados con ello. Por tanto, no se analizan críticamente los reglamentos para explicar de qué manera contribuyen las escuelas a formar una imagen de lo masculino y también de lo femenino, en este caso desde la vestimenta.

En ese sentido, la escuela debe ser entendida como una institución que se sustenta en una base legal, por tanto, cuenta con un reglamento formal que se debe seguir para su correcto funcionamiento, en el cual se incluyen sanciones a quienes no lo cumplan. Aunque algunas reglas se pueden considerar como necesarias, otras por lo contrario no lo son. Este es el punto donde surge la crítica hacia las escuelas como instituciones educativas formales, por el papel que tienen en la reproducción y transmisión de creencias y valores culturales, así como en la construcción de modelos de masculinidad y feminidad, y dando posibilidad a que dichas prácticas o formas de ser, sea algo normalizado e institucionalizado.

Lo anterior no quiere decir que las escuelas como instituciones sociales sean las únicas responsables en la construcción de la masculinidad, sino que es uno de los factores que participa en dicho proceso. Dentro de ella, no es solo el reglamento, también son las acciones de los actores educativos como el personal docente y alumnado. En el caso del primero, cuando la figura de autoridad (maestro o maestra) utiliza como medio de control el género, por ejemplo, al utilizar comentarios para avergonzar a un varón al decirle que actúa como niña (Connell, 2001); por otro lado, el alumnado tiene sus propios medios de control como las burlas hacia sus compañeros y compañeras.

De este modo, teniendo en cuenta factores como la escuela, personal docente, compañeros y compañeras, los varones se desenvuelven en los ambientes escolares bajo los estereotipos habituales de masculinidad dominante, como jugar muy bien al fútbol, sobresalir en fuerza y habilidad, tener éxito en las relaciones afectivo sexuales, cometer acciones dañinas a la escuela y los compañeros sin recibir castigo, usar expresiones vulgares, entre otras cosas, que llegan a convertirse en cierta ética masculina (Lomas, 2007).

Conforme a ello, se debe tomar en cuenta que las masculinidades son diversas, aunque hay un modelo que intenta imponerse a todos los varones en los distintos ámbitos de su vida, es decir se intenta construir una masculinidad hegemónica. Ante tal proceso, la escuela no es ajena. En dicho desarrollo, hay hombres que no están de acuerdo y juegan un papel de doble vida. En ese caso, Lomas (2007) menciona que en la intimidad se muestran afectuosos con sus amigas y novias, pero cuando son vistos por sus amigos masculinos, los tratan con indiferencia y altanería, esto significa que, ya en convivencia con su grupo de

iguales, se muestran como “debería” de comportarse un hombre.

1.3 Las masculinidades en el medio rural

Para aproximarse al estudio de las masculinidades en el medio rural mexicano, es necesario reconocer que dicha espacialidad es diversa, ya que el país puede entenderse como un mosaico de realidades. Es decir, las zonas rurales no son homogéneas, pues las regiones del norte y del sur presentan variaciones en su paisaje, clima, cultura y actividades económicas. Por esta razón, lo que a continuación se presenta, parte de una visión general que permite acercarse a la comprensión de la construcción de las masculinidades en el campo. En ese sentido, el análisis considera factores como la migración, el empleo, las relaciones de poder y el narcotráfico, entendidos no como fenómenos exclusivos del medio rural, sino como procesos que adquieren características particulares en este entorno y que inciden de manera específica en la configuración de las identidades masculinas.

En las comunidades rurales, la limitada oferta laboral, la tradición agrícola, las dinámicas de poder local y la movilidad hacia centros urbanos o al extranjero configuran formas de ser hombre vinculadas con la provisión económica, la autoridad familiar y la pertenencia comunitaria. De igual forma, la presencia del narcotráfico en estos territorios no solo representa una alternativa de ingreso, sino también un modelo de masculinidad asociado con la violencia y el control, que reconfigura las identidades masculinas en el espacio rural.

México es un país que tiene un porcentaje considerable de población rural pues, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024),

para el año de 2020, 21% del total de la población residía en el campo. Este porcentaje no es estático ya que muestra una tendencia a disminuir, pues de acuerdo con Martínez & Salazar (2022), la tasa anual de crecimiento de esta población es de 0.4 %, aunado a ello, debe tomarse en cuenta el fenómeno de la emigración que resta población a las zonas rurales.

Este fenómeno de migración que ha posibilitado que vaya mermando la población rural, también ha tenido su impacto en las masculinidades, aunado a otros como la feminización e incursión de las mujeres en las labores remuneradas. De acuerdo con Ayala (2007), estos son algunos factores que han posibilitado cambios estructurales en el campo.

Respecto al tema de la emigración, en 2020 había 12, 120, 633 millones de personas de nacionalidad mexicana residentes en otros países; de este total el 53.3%, correspondía a mujeres y el 47 %, a hombres (Gobierno de México, 2020). Los datos se inclinan hacia a las mujeres, es decir, a diferencia de los hombres, son las que más emigraron en ese año. Por otro lado, entre el año 2018 y 2023 emigraron desde México a otros países 1.2 millones de personas de entre 20 y 44 años la mayoría, de los cuales el 79% fueron hombres y el 21% mujeres (Organización Internacional para las Migraciones (OIM), 2024).

En ese contexto, Zacatecas es un estado con alto movimiento de personas hacia otros lugares: entre el 2015 y el 2020 representó el 3% del del total de emigración del país (Gobierno del Estado de Zacatecas, 2023); y, en 2024 ocupó el segundo lugar a nivel nacional en cuanto a emigración interna (Lares, 2024a). Por tanto, el impacto se deja ver en las finanzas, pues en 2024, el 76.6 % del Producto Interno Bruto (PIB) estuvo vinculado a las remesas (Lares, 2024b). Ahora bien, la

pregunta sería ¿de qué manera impactaría a las masculinidades en el campo el fenómeno de emigración?

Para dar paso a responder la pregunta anterior, hay que tomar en cuenta a Bourdieu (2000) quien menciona que, corresponde a los hombres el campo de lo exterior, de lo oficial de lo público; es decir, los hombres, sobre todo en el ámbito rural, son quienes trabajan y reciben una remuneración, por ello, no les toca el mundo de lo íntimo, de las labores domésticas y no remuneradas, esas les corresponden a las mujeres.

Sin embargo, fenómenos como la emigración que, sucede por distintas causas, pero destaca la que se da por la búsqueda de trabajo y se puede dar de forma permanente y circular, posibilita cambios en el orden establecido, puesto que la personas que salen de su lugar de origen y luego regresan, se enfrentan a algunas situaciones, por ejemplo, las mujeres se insertan en las labores remuneradas y los hombres se ven en la necesidad de realizar actividades que se consideren “femeninas”, como lavar su ropa, preparar la comida, hacer limpieza, etc. Es decir, como bien lo menciona Rosas (2008), algunas dimensiones del sistema de género pueden ser cuestionadas y reinterpretadas en el curso de nuevas experiencias o coyunturas, tal como la migratoria.

Asimismo, el proceso de intercambio cultural y de socialización con otras personas que posibilita la emigración, puede abonar a construir masculinidades más igualitarias y a que los hombres se involucren en las labores domésticas. En el caso de las mujeres, el hecho de insertarse en las labores remuneradas conlleva a que se empoderen y, a su vez, a que se les reconozca como figuras de autoridad. En ese sentido, se pueden construir contextos más igualitarios, quitándole la carga a

los hombres de ser el único sustento económico y en el caso de las mujeres a reducirles la jornada de trabajos domésticos no remunerados.

No obstante, estos cambios no son homogéneos. En amplios sectores del campo sigue habiendo una marcada división sexual del trabajo que, según Ayala (2007), ha excluido a las mujeres de la toma de decisiones y del ámbito público, relegándolas al ámbito doméstico-privado. En el medio rural, pocas mujeres trabajan fuera del hogar y obtienen un salario y, quienes lo hacen, enfrentan una doble jornada que incluye las labores domésticas; por su parte, aquellas que se dedican exclusivamente a estas últimas, no gozan de una remuneración económica. Mientras tanto, los hombres suelen ocupar los empleos remunerados, situación que los coloca en una posición de mayor poder.

Siguiendo con el tema, por estas mismas razones los varones se exponen a situaciones riesgosas. El trabajo en el campo puede ser variado, según la actividad económica predominante en la región, como la agricultura, ganadería, minería, una cooperativa, actividades forestales, pesquera, etc. En ese sentido, los hombres tienen que realizar alguna de estas tareas para gozar de cierto poder o reconocimiento, ya que aspectos como el mantener una familia, son considerados viriles. Sobra decir que elementos como el no mostrar temor, ocultar el dolor, ser arriesgados y mostrar fortaleza emocional, son aspectos que se consideran propios de un hombre.

Por tal motivo, el cuerpo masculino se vuelve un recurso de acceso al poder, porque entre otras cosas:

“Los cuerpos responden al modo de producción de la sociedad. En este sentido, los cuerpos de los hombres deberían ser fuertes, duros, aptos para trabajos pesados, para la guerra; para el mando; cuerpos que podrían ser

constantemente sometidos a prueba; cuerpos de la calle; racionales, que controlarían sus emociones y sus actos (excepto cuando los "enceguece la bronca" o los "hacen/calentar"); cuerpos para penetrar al cuerpo de las mujeres y, al mismo tiempo, impenetrables" (Olavarría, 2001, citado en Fonseca, 2022, p. 9).

Este acceso al poder del que se hace mención tiene sus repercusiones en la salud de los varones, debido a que el cuerpo de ellos es sometido al trabajo y a muchas pruebas físicas; además, de que no pueden mostrar emociones lejos de la ira o manifestar el dolor, el aguantar se vuelve imperativo, situación por demás riesgosa.

En ese sentido, se habla con frecuencia del poder masculino y de los privilegios que tiene las personas que nacen con pene, sin embargo, es necesario considerar la perspectiva de la interseccionalidad que, desde la teoría feminista y de acuerdo con Hernández (2020, citado por Cortés, 2020), se entiende como modelo de análisis que reconoce otras categorías sociales que, junto con el género, funciona como construcciones sociales legitimadas para reproducir exclusión y discriminación, tales como la etnia, raza, orientación sexual, discapacidad, edad, entre otras.

En esos términos, no es lo mismo un hombre indígena, perteneciente a una clase social baja y con educación básica, que otro con formación universitaria y de clase media, o que alguien perteneciente a la clase alta. Por ello, debe considerarse que, a pesar de que las mujeres son quienes más sufren los efectos de la opresión patriarcal, no debe olvidarse que los hombres también ejercen dominación sobre otros hombres de maneras sutiles o violentas.

Por su parte, la violencia que también se ha entendido como una práctica masculina, tiene lugar porque *"a los varones se nos educa para buscar el poder y ejercerlo. Búsqueda y ejercicio que implica el despliegue de violencias. La violencia,*

como se sabe, siempre se utiliza para mantener el poder” (Fonseca, 2022, p. 13). Por ello, es habitual ver prácticas violentas entre los mismos hombres, debido a que mantener el poder o buscarlo es algo que se ha establecido en la sociedad como cosa o ejercicio de hombres.

En los contextos rurales, por ejemplo, se puede ejercer violencia simbólica por parte de varones que gozan de una posición económica privilegiada hacia otros de una categoría más baja, ya que puede tener poder sobre ellos, por lo que se puede considerar un hombre entre los hombres, es decir alguien que está en una escala más arriba. Por ello, en dichos contextos es común escuchar el término “Don” para este tipo de personas, quienes se vanaglorian por ser nombrados de esta manera. El “Don” solo aplica para aquellas personas que poseen riqueza, poder y, por ende, son merecedoras de respeto y distinción social.

Por otro lado, cuando se menciona que a los varones les compete el espacio público es porque en la vida en comunidad *“los hombres son los que adquieren cargos comunitarios como presidente, mayor, alguacil”* (Ayala, 2007, p. 724). Son los que toman las decisiones, esto quiere decir que no solo en el ámbito familiar. Por tanto, también tienen que lidiar con esa responsabilidad, situación que puede parecer como una carga adicional.

En relación con lo anterior, es necesario tomar en consideración los problemas que atraviesa en campo. En México, el campesinado se enfrenta a distintos retos: por un lado, fenómenos como falta de empleo ha posibilitado la emigración, con sus implicaciones que se han descrito anteriormente; asimismo, el crimen organizado ha abonado en gran medida que crezca el número de desplazados. Ante estas dos problemáticas, cabría preguntarse: ¿qué implicaciones

tienen para los hombres?

En primer lugar, el hecho de que los varones no tengan un empleo bien remunerado los pone en una situación de vulnerabilidad económica. Aunado a ello, ya que las mujeres tienen posibilidades de emigrar e insertarse en el mundo laboral remunerado, ganan poder, a medida que hace que entren en crisis a todos aquellos varones que conciben como tarea intrínseca ser el sustento de la familia, pues al no cumplir con este mandato social, pueden percibir que pierden virilidad ante el ideal de masculinidad hegemónica.

Por otro lado, el fenómeno del narcotráfico en México tiene distintos puntos de análisis, sin embargo, en lo que respecta a las masculinidades, debe mencionarse que los varones son quien corren más riesgo debido al reclutamiento. De acuerdo con Vaquero (2023), el narco es el quinto empleador de México con alrededor de 160,000 personas. En ese sentido, los hombres que habitan en el campo son vulnerables ante esto fenómeno debido a la falta de empleo y el cambio climático, ya que se ven en la necesidad de unirse a las filas del crimen que, otro mundo masculinizado por excelencia.

Quienes son reclutados por las células criminales, tienen una oportunidad para demostrar hombría y ganar reconocimiento que no han logrado adquirir por otros medios. El ideal de masculinidad hegemónica sigue siendo un problema, y el campo no escapa a ello. Bastaría con hacer un breve análisis de algunas letras de música popular que abordan el tema del narco, en ellos resaltan aspectos como el valor, el riesgo, la violencia que son necesarios para que hombres sean reconocidos. Dicho de otro modo, en el mundo del narco, resulta esencial ser “hombre”, a pesar de que en términos generales pueda parecer ambiguo el término,

pero para el imaginario colectivo no suele serlo.

Para cerrar este capítulo es necesario mencionar que, se tomó como punto central de análisis la construcción de la masculinidad en el entramado social, así como, a los privilegios y a los riesgos que se expone esta figura. Se consideraron las ataduras históricas y culturales a las que está sometida y, parte de un momento en particular de la vida de las personas, instituciones especificadas y un lugar determinado: la adolescencia, la escuela y el campo.

Se analizan estos tres elementos porque, en primer lugar, en la adolescencia se aprecia un momento de cuestionamiento y de cristalización de elementos ya implantados desde la infancia. Por otro lado, las instituciones, como la escuela, son moldeadoras que tratan de homogeneizar a las personas a partir de modelos establecidos por la cultura. Y finalmente, la espacialidad del campo es debido a la importancia que este tiene en México, aunado a la falta de estudios en materia de género y en especial de masculinidades en este ámbito.

Ahora bien, como se ha visto, el proceso de construcción de la masculinidad es complejo debido a que históricamente es largo y depende de múltiples factores, sin embargo, hay que tomar en cuenta que también hechos coyunturales pueden generar cambios en periodos más cortos de tiempo. En el caso de México, se puede decir que atraviesa por un momento importante que puede marcar un antes y un después en la educación y posteriormente en la sociedad, esto a partir de la puesta en marcha de un nuevo modelo educativo que ha entrado en vigor recientemente, la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Por ello, en el siguiente capítulo se analiza el encuadre de género en el plan de estudios y los libros de texto, tomando en cuenta solo el nivel de educación secundaria y limitándolo a la modalidad de

telesecundaria, para de este modo, dar un punto de vista específico y no tan generalizado acerca del cuestionamiento y discurso sobre el género y las masculinidades en educación básica.

CAPÍTULO II

ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DE GÉNERO Y MASCULINIDADES EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

En el presente capítulo se analiza el contenido de género en la Nueva Escuela Mexicana a partir del plan de estudios, para entender cómo este modelo educativo se aproxima a una educación con perspectiva de género. Del mismo modo, es de interés explicar qué modelo de masculinidad propone al estudiantado, implícita o explícitamente, por lo cual, se examina el contenido de los libros de texto, en particular, los de telesecundaria.

2.1 Género y masculinidades en el plan de estudios de la NEM

En primera instancia, es necesario entender que la perspectiva de género surge a partir del trabajo teórico de académicas feministas en la búsqueda de establecer políticas y acciones con la finalidad de erradicar la desigualdad que mayoritariamente sufren las mujeres. Por consiguiente, esta perspectiva se ha ido retomando para el análisis de la realidad social en diferentes campos, como el económico, cultural, político, ambiental, jurídico, educativo, entre otros (Careaga, 2002).

En ese sentido, el enfoque de género como categoría de análisis comienza a utilizarse a partir del feminismo del siglo XX y de su incursión en la academia universitaria y a los institutos de investigación en la década de 1970, con importantes antecedentes años atrás a partir de obras como “El segundo sexo”, de

Simone de Beauvoir publicada en 1949, que comienzan a tratar temas como el origen de la subordinación femenina (Serret, 2004). Asimismo, a partir de un lento y progresivo proceso, se ha ido incorporando al campo educativo; en el caso de México, hay una concordancia con esta temporalidad ya que, a raíz de las acciones del movimiento feminista en este tramo de finales del siglo XX, el Estado se ve obligado a implementar políticas públicas para hacer frente a los problemas y demandas planteadas.

Ahora bien, siguiendo a Pérez (2015), la educación con perspectiva de género es aquella que se dirige principalmente a crear una cultura de la diversidad y la tolerancia, con la finalidad de aceptar al ser humano tal y como es, mediante la superación de prejuicios y estereotipos socioculturales que marcan limitaciones para el desarrollo integral de las personas. Esto quiere decir que, educar bajo esos términos significa reconocer la diversidad de las personas y deconstruir una sociedad patriarcal, para poner en un terreno de igualdad y de respeto a todas las personas, sin importar su orientación sexual, raza, religión, estatus social, etc.

Es importante destacar que desde el plano internacional se han hecho declaratorias que enfatizan la necesidad de lograr una sociedad basada en igualdad de género. Destacan las conferencias mundiales sobre las mujeres llevadas a cabo en 1975 (Ciudad de México), 1980 (Copenhague), 1985 (Nairobi), 1995 (Beijing) y 2000, (Nueva York), en las cuales se abordaron temas como la eliminación de la discriminación, la participación en el desarrollo, el acceso a la educación, el empleo y la salud, así como la pobreza y los derechos humanos. Cabe resaltar que, particularmente en el caso de la Conferencia Beijing, representó un hito al aprobar la *Plataforma de Acción de Beijing*, un documento que estableció compromisos

globales para promover el empoderamiento de las mujeres y consolidar la perspectiva de género como eje fundamental en las políticas públicas.

Otro caso más reciente es el de la Agenda 2030 adoptada en 2015. En los objetivos cuatro y cinco de este plan de acción global para el desarrollo sostenible, se plantea como necesidad, entre otras cosas, la perspectiva de género para una educación de calidad, eliminar la brecha salarial entre hombres y mujeres, poner fin a la discriminación contra las mujeres y niñas, reconocer y valorar el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres en la vida política y pública, eliminar prácticas nocivas como la mutilación genital femenina y el matrimonio infantil, entre otras.

Esto también se ve reflejado en el plano nacional, ya que en México se han realizado esfuerzos para lograr la igualdad, como el establecimiento de un marco jurídico con la *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*, misma que se publicó en el año 2006 en el contexto de la 1ª Conferencia Internacional de la Mujer en México de 1975. Otro ejemplo se encuentra en el propio artículo 4º de la Constitución, en el cual se establece que, las mujeres y los hombres son iguales ante la ley (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2025).

Aunado a ello, se puede mencionar el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2020-2023 (PROIGUALDAD), impulsado por el Gobierno Federal que busca avanzar en la no discriminación de las mujeres y las niñas. Todos estos instrumentos mencionan la existencia de problemáticas sociales relacionadas con el género y alientan la incorporación de la perspectiva de género en los programas y planes de estudio en todos los niveles escolares.

Si bien la intencionalidad política es loable, los datos muestran que la discriminación y desigualdad de género persisten y que la problemática es compleja. Un ejemplo claro son las asimetrías socioeconómicas: las mujeres perciben en promedio 35% menos ingresos que los hombres y las madres 57% menos que los padres. Aunque la pobreza afecta de manera similar a ambos géneros, en las mujeres aumenta cuando destinan más tiempo a las tareas domésticas (Rodríguez, 2023). Este escenario exige planes de acción desde espacios micro sociales como la escuela, entendida como una herramienta fundamental para transformar las condiciones que reproducen la desigualdad de género.

En lo que respecta a México, se puede decir que la educación formal atraviesa un momento crucial con la puesta en marcha de la NEM, un proyecto que busca reorientar los fines de la educación hacia la formación integral de las y los estudiantes, no solo en términos académicos, sino también en lo ético, social y comunitario. Este modelo educativo pretende responder a las demandas contemporáneas de la sociedad mexicana, al reconocer que la escuela es un espacio estratégico para transformar realidades y promover la equidad. Uno de los objetivos centrales es atender problemáticas sociales que históricamente han estado presentes en el país, como la desigualdad, la discriminación y la violencia.

Para concretar el fin de una educación con justicia social e igualdad, el plan de estudios de la NEM para educación básica retoma el enfoque y por ende la perspectiva de género. Esto no debe asombrar, pues como se mencionó anteriormente, se trata de una cuestión fundamental que se está tratando de atender desde el escenario internacional hasta el nacional, por medio de leyes y políticas

públicas. Sin embargo, es importante analizar cómo se espera materializar estas intenciones.

En ese sentido, el Plan de Estudios de Educación Básica propone una serie de estrategias nacionales para apoyar a estos tres niveles (prescolar, primaria, secundaria y media superior). La estrategia número seis que lleva por nombre: *estrategia nacional con perspectiva de género para mantener a las escuelas libres de violencia y acoso*, va encaminada a promover una cultura de paz desde la escuela, con el principal objetivo de prevenir, atender y erradicar la violencia y el acoso escolar (SEP, 2022a).

Por otro lado, algunas características del perfil de egreso de las y los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria son:

“I. Reconocen que son ciudadanas y ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna, a decidir sobre su cuerpo, a construir su identidad personal y colectiva, así como a vivir con bienestar y buen trato, en un marco de libertades y responsabilidades con respecto a ellas mismas y ellos mismos, así como con su comunidad.

II. Viven, reconocen y valoran la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género del país como rasgos que caracterizan a la nación mexicana.

III. Reconocen que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos, con capacidad de acción, autonomía, decisión para vivir una vida digna, libre de violencia y discriminación” (SEP, 2022a, p. 85).

Es decir, las expectativas de la NEM son formar un alumnado que sea consciente de la libertad que tiene para construir su identidad a partir de sus gustos y creencias, no a partir de modelos impuestos. Como se puede observar, no se espera influenciar hacia una sociedad de mujeres y hombres iguales, universalizada, sino más bien una donde haya diferencias y estas sean respetadas. Finalmente, se entiende que las y los estudiantes deben socializar desde la igualdad, para alcanzar

una realidad en el que las personas gocen de los mismos derechos y oportunidades sin importar su género.

Aunado a ello, el plan de estudios SEP (2022) incluye los siguientes en los ejes articuladores: 1. Inclusión, 2. Pensamiento crítico, 3. Interculturalidad crítica, 4. Vida saludable, 5. Arte y expresión estética, 6. Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, 7. Igualdad de género, donde se expresan temáticas de relevancia social que integran el currículo educativo. En lo que respecta al número 7, se identifica como uno de los principales objetivos romper con la dicotomía hombres-mujeres. Al mismo tiempo, se hace una crítica al modelo patriarcal, colonial, científico, eurocéntrico, homofóbico y racista en la educación básica (SEP, 2022a).

Separar a las personas en dos categorías opuestas basadas en el género y en el sexo conduce a la desigualdad, provocan la reproducción de roles tradicionales de género y de estereotipos. Por su parte, educar bajo un modelo patriarcal, colonial, científico, eurocéntrico, homofóbico y racista, genera violencia en dirección hacia las mujeres en el sentido de que las invisibiliza y somete al poder masculino; a su vez, crea un modelo hegemónico de masculinidad que transgrede a otras formas de ser hombre.

Sin embargo, aunque la NEM incorpora el tema de las masculinidades como problema dentro del marco de las relaciones de poder y la equidad de género, su tratamiento en el currículo de educación básica aún resulta limitado. Si bien pueden encontrarse ejemplos visuales o actividades en los libros de texto que buscan cuestionar ciertos estereotipos, estos esfuerzos no se traducen necesariamente en una propuesta pedagógica sistemática que construya masculinidades alternativas.

No obstante, dichas acciones contribuyen al proceso formativo, pero representan un eslabón dentro de un trabajo más amplio. En ese sentido, como señala Cruz, Bravo & López (2024), el tema se toca de manera general, aunque la postura política y pedagógica de la NEM parte del reconocimiento del otro en su diversidad, ello no siempre se refleja en estrategias concretas de formación para el alumnado.

Otra crítica a la NEM que hacen Cruz *et al.*, (2024) es que en el plan de estudios 2022, el problema de la masculinidad se trata solo desde la relación de poder, acción que da a entender que todos los varones tienen condición de dominadores y excluyentes. Es decir, en estos postulados del modelo educativo se omite que en el espacio escolar también hay resistencia hacia mandatos de la masculinidad hegemónica por parte de los varones, particularmente de aquellos que manifiestan una orientación sexual fuera del marco heteronormativo, por condición de etnia, religión, entre otros.

En adición a lo anterior, en este mismo eje articulador número 7, de igualdad y género, se alude a que este propósito formativo puede alcanzarse por medio de:

“el empleo de un lenguaje incluyente en el tratamiento de las diversas disciplinas, desmitificando que el lenguaje masculino es neutro si se trata del estudio de la lengua; del conocimiento del cuerpo, si se trata de biología; del contenido sexista, racista o machista en las propuestas literarias; visibilizar el papel de las niñas, adolescentes y mujeres adultas en diferentes tiempos y sociedades, si se trata de historia; el contenido misógino y sexista de las letras de canciones o videos musicales, si se estudia música; plantear problemas, porcentajes, gráficas donde los enunciados visibilicen realidades concretas de la diversidad sexual o de género” (SEP, 2022a, p 121).

Si bien se hace énfasis en acciones de deconstrucción de formas de visibilización cotidianas de tipo excluyente, hizo falta agregar la discusión del tema de las masculinidades. Estudiar la condición histórica que ha llevado a el establecimiento de un orden patriarcal, así como las afectaciones que esto trae consigo para las

personas; destacar figuras de varones revolucionarios que han sido contrahegemónicos y han planteado la igualdad en la sociedad; y analizar también la violencia que se ejerce contra los varones en función de su identidad de género, de la clase, etnia y/o religión.

La discusión en la educación básica sobre la violencia que ha sufrido la mujer a lo largo de la historia para plantearse el cuestionamiento hacia sus creencias y formas de ser resulta imprescindible para avanzar a una sociedad más igualitaria y libre de violencia, pero también es necesario el abordaje de las masculinidades en cuanto a deconstrucción. Para incidir en un cambio de esta índole, es necesario que los varones cuestionen también sus creencias y formas de socializar.

De este modo, a partir de la deconstrucción de la feminidad y masculinidad hegemónica se puede llegar a un mismo fin, la igualdad entre los géneros. Es necesario que en la educación haya un sentido democrático y que no se reproduzcan las desigualdades ni el clasismo, racismo y la violencia; aunado a ello, se vuelve imperativo reconocer la figura femenina y elevarla al terreno de la igualdad de oportunidades, dentro y fuera de la escuela como lo propone la NEM. Por su parte, sería importante que el plan de estudios no caiga en el problema de confrontar al género masculino como el principal problema a resolver, sino traer a la discusión otras posibilidades de la construcción de la masculinidad a través de la diversidad (Cruz *et al.*, 2024).

Aunado a lo anterior, en el eje articulador Inclusión, se habla de la propuesta de carácter decolonial en la educación con el objetivo de concientizar al alumnado acerca de la lógica colonial que opera en nuestra experiencia humana cotidiana:

“Cuando las niñas y los niños empiezan a estudiar la modernidad y sus procesos históricos, científicos, productivos, tecnológicos, culturales y artísticos, en realidad están estudiando los procesos de colonización y sus dominios, por lo que es central que comprendan cómo se relacionan con su vida diaria. Esta lógica colonial funciona en por lo menos cuatro dominios que hemos aprendido en todas las experiencias educativas formales, no formales e informales, y comprenden: el dominio económico como la apropiación de la tierra y la explotación humana; el dominio político, que comprende el control de las autoridades; el dominio social, representado por el control del género, la clase social, la sexualidad, la condición étnica; el dominio epistémico, dedicado al control del conocimiento y las subjetividades” (SEP, 2024a, pp. 103-104).

En virtud de los alcances del dominio de la colonización, se advierte la necesidad de pedagogías decoloniales que hagan una crítica a la modernidad eurocéntrica desde un posicionamiento teórico-práctico radical, desde donde se realiza una crítica a la herencia colonial reflejada en las instituciones: patriarcado, capitalismo, racismo, etc., para transitar hacia una modernidad no eurocéntrica y una sociedad con vistas a la equidad y la justicia social (Gudino, 2024).

En ese sentido, seguir educando bajo pedagogías coloniales supondría seguir admitiendo la validez de estas herencias coloniales y preparando a un estudiantado para una vida regida por los dominios que se mencionan anteriormente, donde un grupo de varones seguirían ostentando el papel de dominadores y, por ende, el resultado sería el de un mundo desigual. Por esta razón, es relevante que se parta de pedagogías decoloniales, como puede ser el impulso de una pedagogía de las masculinidades para abrir el espacio a la crítica del pensamiento del estudiantado, mismo que se ha transmitido por generaciones y que se podría romper para generar ambientes de igualdad y justicia social.

Si el modelo de masculinidad hegemónica está vinculado con la idea de razón, progreso, acumulación y heterosexualidad, esto no puede entenderse como otra cosa que una forma de colonización del género, cuyos cuerpos sexuados de

los varones se convierten en instrumentos de opresión (Cruz, Bravo & López, 2024). Por tanto, en la educación cobra pertinencia porque puede acercarse a incidir masculinidades más igualitarias ya que las y los estudiantes: *“pueden aprender a cuestionar las visiones particulares y su relativismo sobre el mundo, así como el pensamiento único universal que parte de una visión eurocéntrica, patriarcal y heterosexual de la realidad, las cuales desconocen la diversidad que compone el mundo”* (SEP, 2024a, p. 95).

La NEM propone dos cosas interesantes en el plan de estudios 2022: la perspectiva de género y las pedagogías decoloniales. Ambas con la intencionalidad de crear ambientes más igualitarios. Por otro lado, aunque las masculinidades no se abordan como temática explícita en la educación básica, pero sí de manera indirecta por medio de imágenes o actividades, sería necesario profundizar en propuestas pedagógicas que impulsen una reflexión más amplia sobre formas de socialización masculina no violentas y orientadas hacia la igualdad y respeto a la diversidad.

Por lo tanto, se tiene que hacer una separación de propuesta y de la acción. Una vez rescatados los puntos principales sobre la perspectiva de género y las masculinidades en la NEM, es necesario analizar las formas de poner en práctica la teoría. Una de estas formas es por medio de los libros de texto, que son una de las herramientas en las cuales se apoya la figura docente para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se analizan en el siguiente apartado.

2.2 El contenido de género y masculinidades en los libros de texto gratuitos de telesecundaria

De acuerdo con la NEM, la escuela debe formar niñas, niños y adolescentes críticos del mundo en el que viven, con capacidad para tomar decisiones que beneficien sus vidas y las de los demás. En ese sentido, el contexto escolar es un lugar en donde se construyen relaciones pedagógicas que tienen repercusión en la vida cotidiana de las y los estudiantes, de sus familias y de las profesoras y los profesores (Portal de la nueva familia de LTG, SEP, 2024).

Una de las herramientas para llevar a cabo lo anterior son los LTG, que tienen como función proporcionar al estudiantado los conocimientos y habilidades necesarios para su formación académica y afrontar su realidad, a partir de cuatro campos formativos propuestos por la NEM: De lo humano y lo Comunitario; Lenguajes; Ética Naturaleza y Sociedad; y, Saberes y Pensamiento Científico, que a su vez, están integrados por siete ejes articuladores: 1) inclusión, 2) pensamiento crítico, 3) interculturalidad crítica, 4) igualdad de género, 5) vida saludable, 6) apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura y 7) artes y experiencias estéticas.

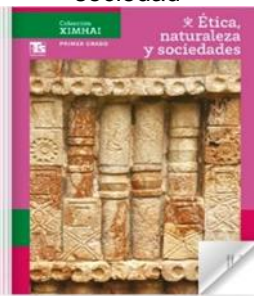
Algunos de los elementos que se pueden encontrar en estos textos escolares son: el título, que aporta una idea general del tema que se aborda; párrafo introductorio, que sintetiza información acerca de los aprendizajes que adquirirá el alumnado; escenario comunitario, que indica a qué escenarios pertenecen los proyectos; fases, que ayudan a guiar y organizar las experiencias de aprendizaje, entre otros.

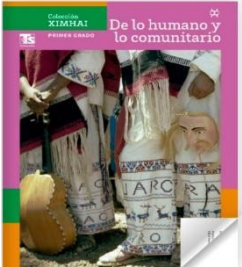
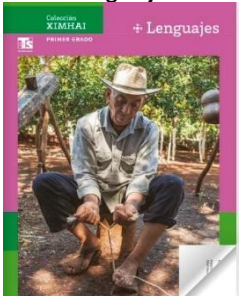
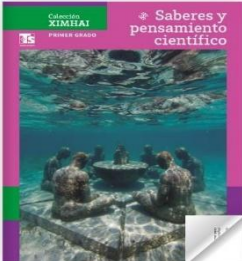
Ahora bien, la educación secundaria corresponde a la sexta fase de aprendizaje de acuerdo con la NEM, la cual consta de tres grados escolares y de tres modalidades en México: General, Técnica y Telesecundaria. En el caso de esta última, los LTG adquieren mayor relevancia para el alumnado, ya que les proporciona la posibilidad de un aprendizaje más autónomo junto con los materiales audiovisuales que las caracteriza, esto frente a las problemáticas que se enfrenta, ya que estas escuelas mayoritariamente se encuentran en zonas rurales, marginales, lejanas, además de que un gran número de escuelas son multigrado.

Si se toman en consideración estos argumentos, lo poco o mucho que aprenda el alumnado de telesecundaria, para un número importante se convertirá en toda la educación formal que recibirán a lo largo de su vida, debido a que muchas de estas personas no podrán continuar con su formación educativa por las carencias que caracteriza a estos contextos. Por tal motivo, se vuelve imperativo que temáticas urgentes como la perspectiva de género se trabajen en este nivel y en esta modalidad.

Dado que la igualdad de género es una temática transversal en el currículo de secundaria, se realizó un análisis de los contenidos de los libros de texto para determinar qué temas se incluyen. A continuación, se puede apreciar una tabla que describe la articulación de los LTG que en telesecundaria. En ella se destacan elementos como el nombre del libro de texto, así como las disciplinas escolares que se encuentran en cada uno de ellos. En una cuarta columna se puede observar los temas que tienen relación con la perspectiva de género y, finalmente en la última columna, de qué manera se aborda esta perspectiva.

Tabla 1. Temas y contenidos referentes al género en los libros de texto de primer grado

Grado	Libro de texto (campo formativo)	Disciplina escolar	Temas relacionados con la perspectiva de género	Relación con la perspectiva de género
Primero	<p>Ética naturaleza y sociedad</p> 	<p>1. Geografía. 2. Historia. 3. Ética, naturaleza y sociedad.</p>	2.1 Lucha social por la justicia sin discriminación.	2.1.1 Se introduce en el tema de la discriminación hacia las mujeres, así como la lucha por sus derechos.
			2.2 Movimientos femeninos por una vida digna.	2.2.1 Se trata el tema de la igualdad de derechos con énfasis en género, para lo que se echa mano de ejemplos históricos de mujeres que han dado la lucha por la igualdad.
			2.3 Movimientos feministas en México.	2.3.1 Se explican las acciones del movimiento feminista en el México actual para crear conciencia; por ejemplo, la marcha del 8 de marzo y el paro nacional del 9 del mismo mes conocido como “un día sin nosotras”.
			2.4 Restos fósiles humanos encontrados en el territorio mexicano.	2.4.1 Se narran historias y aportes de la mujer en la etapa de la prehistoria, con el fin de visibilizar su importancia en esta etapa de la historia.
			2.5 Testimonios sobre la aparición social de las mujeres.	2.5.1 Se rescatan ejemplos de mujeres importantes en la historia y sus principales aportes a la humanidad y al pensamiento feminista.
			3.1 Derecho a una vida sin violencia y a la perspectiva de género.	3.1.1 En esta parte se da una explicación de los tipos de violencia y se pone como solución la perspectiva de género para superarla, sobre todo aquella que tiene que ver con los estereotipos de género.
			3.2 Movimientos sociales y los derechos humanos en México	3.2.1 Se visibiliza la lucha de las mujeres por sus derechos a partir de ejemplos específicos en la historia.
	De lo humano y lo comunitario	<p>1. Tecnología. 2. Educación física. 3. Tutoría y educación</p>		

		socioemocional.		
	<p>Lenguajes</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Español. 2. Lengua indígena como lengua materna. 3. Lengua indígena como segunda lengua. 4. Inglés. 5. Artes. 		
	<p>Saberes y pensamiento científico</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Matemáticas. 2. Biología. 	2.1 Género y sexualidad	<p>2.1.1 Se explica la existencia de mitos, estereotipos y costumbres acerca de las mujeres y las niñas en la sociedad que, generan violencia y desigualdad.</p> <p>2.1.2 Educación sexual (métodos anticonceptivos).</p> <p>2.1.3 Se explica la igualdad de género y la necesidad de emplearse en el hogar y en la crianza para generar contextos más democráticos e igualitarios.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Catálogo de libros escolares 2024-2025.

Cabe precisar que la perspectiva de género en la educación sirve como herramienta para superar los estereotipos de género, la violencia y la desigualdad en la sociedad. Para ello, es necesario que el alumnado adquiera competencias de diferentes tipos: 1) Cognitivas, es decir, conocimiento de las desigualdades de género y del sistema sexo-género; 2) metodológicas o procedimentales, para el desarrollo de estrategias metodológicas que fomenten la igualdad de género; y 3) actitudinales, para una interiorización de los valores de equidad de género (Torrejón & Cárdenas, 2021, citado por en Cárdenas, Otero & Monreal, 2023).

En ese sentido, en la tabla anterior se puede observar que en el primer grado de telesecundaria hay temas relacionados con la perspectiva de género en LTG de *Ética, naturaleza y sociedad* (SEP, 2024b), *De lo humano y lo comunitario* (SEP, 2024c) y en el de *Lenguajes* (SEP, 2024d), en los que se puede ubicar como punto central la visibilización de las mujeres en la historia, la función social de la perspectiva de género y los de estereotipos de género.

Por ejemplo, en la disciplina escolar de Historia se analizan los movimientos feministas en México, la lucha de sus derechos y su participación social, entre otros temas, desde el enfoque de la temporalidad larga que abarca desde la prehistoria hasta el presente. Algunos de los ejemplos de mujeres destacadas que se hacen

mención son: Simone de Beauvoir,⁵ Rosa Parks,⁶ Mary Wollstonecraft,⁷ así como sus principales aportes e ideas sobre el feminismo. De igual forma, se menciona acerca de fósiles encontrados en México que pertenecieron a cuerpos femeninos con la finalidad de encaminar la reflexión hacia la posible vida cotidiana que enfrentaba las mujeres en la prehistoria (SEP, 2024b).

En concordancia con lo expuesto, debe reconocerse que un paso importante en la educación es el de visibilizar a la mujer en la historia, sus principales aportes a la cultura y al pensamiento, así como sus luchas, ya que con ello se logra ampliar los referentes y expectativas de vida de las niñas y en los niños propicia el que las reconozcan como sujetas e iguales. Por el contrario, un ocultamiento o negación de su legado puede considerarse como una estrategia patriarcal por excelencia, con sus repercusiones negativas que ello implica (Cárdenas, Otero & Monreal, 2023).

Por otro lado, en la disciplina de Formación Cívica y Ética se plantea como solución a la violencia la perspectiva de género. La reflexión en esta parte del libro de texto de *Ética, naturaleza y sociedad* está centrada en la función social de la perspectiva de género, ya que parte de la concepción de que es “*una herramienta metodológica que sirve para identificar y cuestionar la desigualdad, y la exclusión*

⁵ Filósofa, escritora y feminista francesa (1908-1986). Fue una de las intelectuales más influyentes del siglo XX y figura importante del feminismo contemporáneo. su pensamiento abrió camino al feminismo de la segunda ola en los años sesenta y setenta, influyendo en los debates sobre género, sexualidad, derechos reproductivos y emancipación (Huguet, 2025).

⁶ Mujer afroamericana quien es considerada como un símbolo por los derechos civiles en Estados Unidos. Desafió un sistema de discriminación racial institucionalizada conocido como “Jim Crow”. Inspiró a millones a organizarse y resistir de manera no violenta; fue reconocida como “la madre del movimiento por los derechos civiles” (Flores, 2024).

⁷ Mary Wollstonecraft (1759–1797) fue una filósofa, escritora y pionera del pensamiento feminista moderno en Europa. abrió camino a la reflexión sobre los derechos de las mujeres en un contexto donde estas estaban relegadas casi exclusivamente al ámbito doméstico. Su propuesta de una educación formadora de ciudadanas libres e independientes es todavía un referente para pensar la equidad de género en la educación actual (Cartwright, 2023).

que viven las mujeres, generada por las diferencias biológicas y culturales” (SEP, 2024b, p. 315), misma que se debe incluir en la ideología, el lenguaje y las interacciones.

Es de importancia considerable que el alumnado reconozca las situaciones de violencia y desigualdad que sufren las mujeres, debido a que es un problema que algunas veces parece invisible e imperceptible, pero que sigue causando estragos en la sociedad. Por tal motivo, es imprescindible que los libros de texto ayuden al estudiantado a reconocer este fenómeno, para que tengan las herramientas necesarias para que no reproduzcan este problema y sepan actuar en caso de que lo padezcan.

Tal como lo mencionan los libros de texto, la perspectiva de género debe ser transversal, es decir, que no debe limitarse a la inclusión de contenidos curriculares que aborden las desigualdades entre hombres y mujeres, sino que implica transformar de manera integral la cultura y las prácticas educativas. Esto significa debe estar presente en todos los ámbitos de la vida escolar: desde la organización institucional, la gestión de recursos y la formación docente, hasta las normas de convivencia, los protocolos contra la violencia y los procesos de participación estudiantil.

A decir de este último, se pueden identificar en estos materiales escolares algunos errores que deben subsanarse, ya que sigue utilizando un lenguaje poco o nulo inclusivo, y en algunas partes, sexista. Por ejemplo, si se observa la presentación del libro de primer grado de *Ética, naturaleza y sociedad* (SEP, 2024b, p. 3), se puede identificar la utilización de un lenguaje no-binario, por ejemplo: *“Invitados estamos **todxs** [sic] a oxigenar la práctica docente desde la autonomía*

profesional". Sin embargo, en otras partes del mismo libro se utiliza el masculino genérico para referirse a grupos mixtos:

*"Usar las palabras de **los niños** para enmarcar las discusiones de la clase (tal vez en el saludo de la mañana o al comenzar la reunión matutina). "Recuerdo que Emma dijo que las niñas también eran soldados imperiales. ¿Qué piensan **todos** ustedes?" Comenzar con las palabras de **los niños**, empodera al individuo y al grupo, y demuestra que se está construyendo significado en conjunto"* (SEP, 2024b, p. 212).

Sucede, pues, que el uso de un lenguaje binario⁸ y, en todo caso, no-binario,⁹ en el ambiente escolar permite avanzar en la igualdad entre los géneros porque nombra en el discurso cotidiano y, por tanto, dota de existencia a las mujeres y a otros grupos con identidades de género diferentes a los socialmente aceptados como los bigénero (persona que se identifica con dos géneros), trigénero (persona que se identifica con tres géneros), género fluido (identidad genérica en la que el género varía o cambia con el tiempo), pangénero (persona cuya identidad de género que incluye una variedad de identidades de género), entre otros, que han sido ocultados históricamente. A pesar de ello, se aprecia que en los textos escolares no están escritos con dicha coherencia.

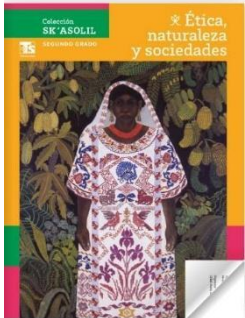
Ahora bien, en el libro de *Saberes y pensamiento científico* (SEP, 2024d) se habla de género y sexualidad en la disciplina escolar de Biología. El punto central en esta parte del libro es sobre los estereotipos de género, costumbres y mitos en la salud de niñas y mujeres. Aunado a ello, se alude a la igualdad de género, con especial detenimiento en la responsabilidad compartida en la crianza. A partir de la




⁸ Lenguaje en el que se intenta visibilizar a las mujeres. Para nombrar a grupos mixtos, en lugar de usar el masculino como genérico, se hace una aclaración, por ejemplo: niñas y niños; mujeres y hombres; alumnas y alumnos, etc.

⁹ Es aquel lenguaje que agrupa a todas las personas que no están subsumidas en la dicotomía masculino/femenino (Bórtoli, 2022).

relación de texto y de imágenes se espera educar al estudiantado para que las mujeres y niñas no sufran violencia y desigualdad.

Tabla 2. Temas y contenidos referentes al género en los libros de texto de segundo grado

Grados	Libro de texto (campo formativo)	Disciplina escolar	Temas relacionados con la perspectiva de género	Relación con la perspectiva de género
Segundo	Ética naturaleza y sociedad 	1. Historia. 2. Formación cívica y ética.	2.1 Acciones orientadas a fortalecer la igualdad, el bienestar colectivo y el respeto a los derechos humanos en poblaciones históricamente marginadas y vulneradas.	2.1.1 Se visibiliza la condición histórica de marginación y desigualdad que han sufrido las mujeres junto con otros grupos por razones de género e identidad.
			2.2 Juicios éticos sobre problemas de injusticia y discriminación y propuestas congruentes con la inclusión, la interculturalidad y la perspectiva de género.	2.2.1 Junto con la inclusión y la interculturalidad, la perspectiva de género es señalada como un enfoque teórico para identificar situaciones de desigualdad, con la finalidad de crear en el alumnado un juicio ético para el actuar en la sociedad.
			2.3 Cómo prevenir y combatir la violencia escolar, de género y la trata de personas.	2.3.1 Se trabaja en las medidas de protección y de denuncia en caso de sufrir u observar situaciones de violencia de género.
			2.4 Proyectos orientados a resolver necesidades y problemas relacionados con la violencia escolar y de género aprovechando los recursos de la ciudadanía digital.	2.4.1 Se aborda el tema de la ciudadanía digital para actuar ante la violencia de género en internet y el ciberacoso. 2.4.2 Uso responsable y ético de la tecnología.
	De lo humano y lo comunitario	1. Tecnología. 2. Educación física Tutoría y educación socioemocional.	3.1 Identidad, sentido de pertenencia y formas de expresión en los adolescentes.	3.1.1 Se aborda el tema de la identidad sexual en relación con la identidad de género, orientación sexual, identidad social y expresión de género.

I			3.2 Las situaciones de riesgo más comunes en la adolescencia.	3.2.1 Se explican algunos de los riesgos más comunes en las y los jóvenes: violencia, la discriminación, marginación, hipersexualización, embarazo adolescente, enfermedades de transmisión sexual, riesgos en el uso de internet, etc.
I	Lenguajes 	1. Español. 2. Lengua indígena como lengua materna. 3. Lengua indígena como segunda lengua. 4. Inglés. 5. Artes.	5.1 Colectivos y proyectos artísticos en contextos rurales y urbanos.	5.1.1 Se visibilizan los movimientos artísticos que han surgido en México en defensa de la diversidad sexual y en representación del arte feminista. 5.1.2 Se abordan los fines de dichos movimientos, así como sus impactos y sus objetivos.
	Saberes y pensamiento científico 	1. Matemáticas. 2. Física.		

Fuente: elaboración propia a partir de Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Catálogo de libros escolares 2024-2025.

En cuanto a segundo grado, en el libro de *Ética, naturaleza y sociedad* (SEP, 2024e), en la disciplina escolar de Formación Cívica y Ética, la reflexión va encaminada a visibilizar la marginación y violencia que han sufrido las mujeres históricamente, la perspectiva de género como herramienta para generar condiciones de igualdad en distintos contextos, y el combate a la violencia de género en la escuela y en el ciberespacio a partir de la ciudadanía digital.

Por su parte en el libro *De lo humano y lo comunitario* (SEP, 2024f), en la disciplina de Tutoría y Educación Socioemocional, se pueden encontrar temas relacionados con la construcción de la identidad sexual y las consideraciones que interfieren como lo son: la identidad de género, orientación sexual, identidad social y expresión de género. A su vez, se puede observar que se toca el tema de las situaciones de riesgo más comunes en la adolescencia, de las cuales se destaca: hipersexualización y violencia sexual, enfermedades de transmisión sexual y el embarazo adolescente.

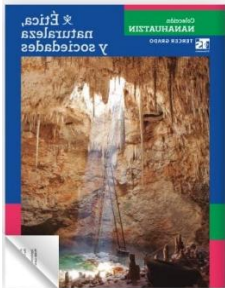
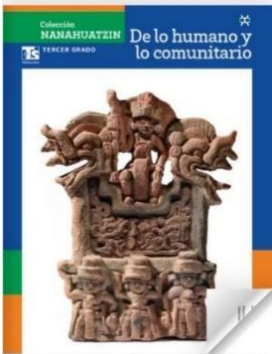
Por tanto, dichos contenidos son pertinentes dado los datos los números desalentadores que se registran en México. En un estudio, Giles (2023), señala que en el 2021 sucedieron 1.7 millones de delitos sexuales en el país, y que en el 2023 se denunciaron ante las fiscalías de las entidades en promedio de 66 delitos de violación por día, a lo que debería sumarse todos aquellos casos en los que no son denunciados. Asimismo, el autor hace un cálculo aproximado que es por demás grave “*cada día son violadas 243 mujeres mayores de 18 años en todo el país*” (p.1).

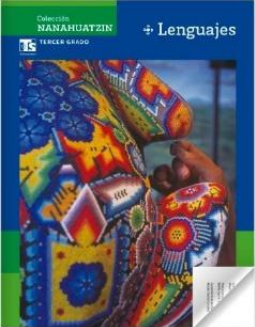
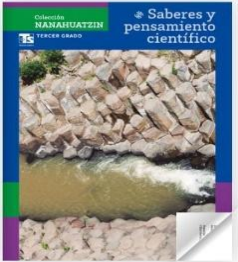
En lo que respecta al embarazo adolescente, este constituye un desafío de gran relevancia para el país. Entre 2017 y 2021, la tasa promedio de nacimientos en madres de entre 15 y 19 años fue de 35.3 por cada mil habitantes; aunado a ello,

en 2021 se registraron 3,019 nacimientos en niñas menores de 15 años (INEGI, 2023). Asimismo, Álvarez (2025), señala que para 2024 se reportaron 56,610 nacimientos en niñas de 16 años o menos, de las cuales 1,652 tenían entre 10 y 13 años. Estas cifras revelan la gravedad del fenómeno y colocan a México en una situación crítica que necesita atención urgente desde distintos ámbitos e instituciones.

En el caso de la disciplina de artes del libro de *Lenguajes* (SEP, 2024g), también hay una visibilización de los movimientos artísticos surgidos en México que han luchado por la diversidad sexual desde la perspectiva de género, entre otras preocupaciones, que fueron expuestas por los primeros grupos feministas que buscaban una sociedad más igualitaria y subvertir la exclusión de las mujeres en la sociedad. En este caso, los ejemplos se usan para educar acerca de cómo el arte puede ser un medio de resistencia contra la injusticia (SEP, 2024g, p. 266).

Tabla 3. Temas y contenidos referentes al género en los libros de texto de tercer grado

Grados	Libro de texto (campo formativo)	Disciplina escolar	Temas relacionados con la perspectiva de género	Relación con la perspectiva de género
Tercero	Ética naturaleza y sociedad 	1. Historia. 2. Ética naturaleza y sociedad.	2.1 Organismos, instituciones y normatividad para la defensa de los derechos humanos.	2.1.1 Se estudian los derechos de las niñas, niños y adolescentes, así como los derechos sexuales y reproductivos de las y los jóvenes.
			2.2 Democracia intercultural para la igualdad.	2.2.1 Se visibilizan algunas de las desigualdades que sufre la sociedad y se postula como solución la creación de espacios seguros a partir de la perspectiva de género.
			2.3 Protección y denuncia frente a las violencias de género y trata de personas	2.3.1 Se explican las manifestaciones de violencia de género, sexual y la trata de personas. 2.3.1 También se abordan los mecanismos de protección y denuncia para superar esos tipos de violencia en contextos presenciales y virtuales.
	De lo humano y lo comunitario 	1. Tecnología. 2. Educación física. 3. Tutoría y educación socioemocional.		
	Lenguajes	1. Español.		

			<p>2.Lengua indígena como lengua materna. 3.Lengua indígena como segunda lengua. 4.Inglés. 5.Artes.</p>		
	<p>Saberes y pensamiento científico</p> 		<p>1. Matemáticas. 2. Química.</p>		

Fuente: elaboración propia a partir de Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Catálogo de libros escolares 2024-2025.

Finalmente, para tercer grado, en el libro de *Ética, naturaliza y sociedad* (SEP, 2024h) se profundiza acerca de los derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes, así como de la diversidad sexual y de género. Aunado a ello, está presente la discusión de la violencia de género, las manifestaciones en las que ocurre este fenómeno y los mecanismos de prevención y de denuncia.

Se debe tener en cuenta que hablar de género en educación se refiere a que niñas y niños, mujeres y varones sean capaces de comenzar a transformar patrones de conducta para que adquieran diferentes destrezas y habilidades partiendo del respeto a sus diferencias sexuales y de género, como un principio pedagógico que enriquezca a las personas (Solís, 2011); y, que los LTG solo son sólo una parte del engranaje que compone a la educación formal en su totalidad, pero que a decir de lo que en estos se encuentra, si hay elementos que propician ese cambio esperado en las mentalidades del alumnado.

En resumidas cuentas, los LTG de telesecundaria incorporan algunos ejes de la perspectiva de género, como el reconocimiento de las mujeres en la cultura y la crítica a los estereotipos de género. Sin embargo, aunque esta perspectiva cuestiona las desigualdades derivadas del género asignado y enfatiza la deuda histórica hacia las mujeres, deja de lado la reflexión sobre las masculinidades, especialmente en su dimensión empática y afectiva. En los LTG esta ausencia es evidente, lo que abre un punto de debate necesario: sin replantear las practicas hegemónicas de la masculinidad, será difícil avanzar hacia una igualdad de género más sustantiva. De ahí la importancia de educar también a los varones en perspectiva de género, no solo para reconocer privilegios, sino para transformar prácticas violentas y hegemónicas que siguen marcando a la sociedad.

2.3 Educar a los varones con un enfoque feminista

Si la apuesta es llegar a construir una sociedad más armónica donde no haya prácticas de violencia, resulta necesario educar en valores feministas. El feminismo puede entenderse como un principio equiparable a la democracia, ya que ambos comparten la exigencia de construir una sociedad sustentada la igualdad plena de todas las personas, a partir de la abolición de las desigualdades que, de manera histórica se han arraigado en las mentes, instituciones y en la realidad social del presente (Pérez, 2011).

En ese sentido, si uno de los aportes más importantes que ha hecho el feminismo es que no se nace mujer, sino que se construye socialmente, se debe de tener en cuenta lo mismo para los varones. Los roles y estereotipos de género han provocado que la desigualdad se siga reproduciendo en la sociedad y que las estructuras patriarcales sigan oprimiendo a mujeres y hombres, más a las primeras, pero, que no por ser más sutil, dicha opresión deja de tener impactos negativos.

Siguiendo con la idea anterior, la lucha feminista ha estado protagonizada en su mayoría por mujeres. Esto explica que los avances más importantes se han centrado en esta figura en cuanto a deconstrucción, paridad, derechos, visualización, es decir, en la educación de la mujer para que salga del estado de opresión y consiga igualdad en la sociedad. En cambio, las masculinidades, aunque han sido estudiadas, sigue quedando pendiente la educación de los varones en valores feministas para que dejen de reproducir violencia y se siga asumiendo como algo intrínseco a su género.

En ese sentido, se plantea al feminismo como una herramienta que no solo está enfocada en el empoderamiento femenino, sino que gran parte de sus esfuerzos están centrados en la eliminación de estereotipos establecidos por costumbres y tradiciones machistas (Boscán, 2023). A partir de ello, se puede llegar a la deconstrucción de la masculinidad hegemónica, a educar a varones no machistas y superar los estereotipos de género.

Un primer paso, sobre todo en personas adolescentes en adelante, es a desaprender lo aprendido. Esto significa que es necesario que los varones conciban que no hay actividades ni actitudes exclusivas a un género que, por el simple hecho de nacer con pene, se tiene que actuar de cierta forma. Sin duda, es un paso que parece difícil, pero para ello debe apoyarse en instituciones como la familia y la escuela.

Como menciona Boscán (2023), padres y madres no pueden seguir educando con base en modelos que exaltan y validan a los varones que encajan en el estereotipo machista o hegemónico y menospreciar a aquellos que manifiestan otros tipos de masculinidad, por el contrario, deben propiciar una socialización en el hogar donde prime la inclusión, la igualdad y el respeto. De este modo, no se seguirá normalizando la violencia y la opresión y, por ende, no se reproducirán.

También, es necesario tomar en cuenta que la familia debe de estar asentada en valores democráticos, donde todas y todos los integrantes tengan una participación positiva, por ejemplo, en las tareas de limpieza y crianza, en donde debe privar la concepción de que no son labores exclusivas de la maternidad. En ese sentido, es necesario que las paternidades tengan una relación más sana apegada a la igualdad y que asuma roles que también le competen. De esta forma,

no se transmitirá a los hijos e hijas la concepción de la división sexual del trabajo.

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta sería el considerar la diversidad masculina en su complejidad, es decir, es necesario visibilizar la diversidad sexual (homosexualidad, transexualidad, bisexualidad, etc.), y que quienes asumen estas identidades también se pueden construir como varones, para dejar de pensar lo masculino como sinónimo de heterosexualidad. Históricamente estos grupos han sufrido, al igual que las mujeres, opresión y rechazo por parte de quienes se apegan a los mandatos de la masculinidad hegemónica.

Lo anterior es importante porque, en el ámbito escolar, suele omitirse la consideración de distintos grupos de varones, especialmente aquellos que no responden a los modelos hegemónicos de masculinidad. Por ejemplo, en el caso de la educación sexual, el enfoque predominante continúa siendo casi exclusivamente heterosexual. Como se observó en el apartado anterior, los contenidos que se utilizan destinados a los hombres en los Libros de Texto Gratuitos de telesecundaria es escasos y superficiales. Esta situación también sucede en otros contextos educativos, por ejemplo, unas de las precursoras en el tema Connell (2001), al analizar diversas investigaciones internacionales sobre educación y género, advirtió que las y los docentes enfrentaban grandes retos para tratar la diversidad sexual, debido a la persistencia de los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad.

Cabe aclarar que la masculinidad se construye a lo largo de la vida. En ese sentido, alcanzarla se convierte en un objetivo y un deber que no es fácil de cumplir, ni natural. Esto se explica en expresiones como “sé un hombre”, ya que no sería necesario recordarlo si fuese natural (Badinter, 1962, citado por Leis, 2022). Sin

embargo, el hecho de que sea un proceso largo significa que se puede cambiar e intervenir en él para tener resultados positivos, porque esto quiere decir que no es algo estático e inamovible.

La tarea consiste en cambiar lo que comúnmente se cree de los hombres (ser proveedor, protector, fuerte, agresivo, heterosexual, etc.), por masculinidades igualitarias y respetuosas, sin expectativas cerradas ni caducas que generan conflicto, violencia y opresión. Es necesario dejar de estereotipar a los varones que muestran interés por labores domésticas, que son apacibles, que demuestran afecto y emociones, que tienen relaciones respetuosas con las niñas o mujeres, los cuales son ridiculizados por sus familias y vistos como afeminados, débiles y sensibles y no como “hombres de verdad” (Mendoza, Reyes & Reyes, 2016).

A estos estereotipos de género son a los que el feminismo ha atacado con energía, ya que a las mujeres se le ha asociado comúnmente con aspectos opuestos a los de los hombres: sumisas, frágiles, emocionales y afectivas, entre otras. Son pues, construcciones derivadas de un imaginario patriarcal, donde en espera que los varones cultiven conductas superioridad sobre de las mujeres, y que estas se conciban como un complemento de los hombres o estén a su servicio.

Por esta razón es necesario lograr que los varones puedan cuestionarse acerca de su visión que están creando sobre las mujeres. Pues de acuerdo con Mendoza, Reyes & Reyes (2016), muchos hombres piensan que la mujer es un objeto del cual tienen derecho a apropiarse y a consumir sexualmente, o bien, como menciona Leis (2022), algunos ejercen violencia de género hacia sus parejas, muchas veces, por demostrar su hombría y su poder.

Aunado a la violencia y a la opresión que causa este tipo de masculinidad,

deben agregarse los problemas que trae para con los mismos varones que sociabilizan a partir de esta visión hegemónica de lo que significa ser hombre, por ejemplo, la negación de expresar una afectividad saludable y haciéndolo preso de una socialización hegemónica que le convierte en verdugo de sí mismo (Bourdieu, 1990 en Jones, 2021). Esta es una de las pocas cosas que a los hombres se les ha prohibido socialmente, vedándolos del terreno de la afectividad, y por lo cual no han mostrado un interés por alcanzarlo.

En resumen, a los varones quizá no se les debe educar en empoderarlos, como se ha hecho con las mujeres, sino en democratizarlos para alcanzar la igualdad de género, así como de hacerlos críticos de su proceso de construcción de masculinidad para que entiendan las consecuencias que trae consigo una concepción hegemónica. Es necesario hacer visible que el problema afecta tanto a mujeres como a varones.

También, educar a los hombres en valores feministas significa hacer visible la opresión que históricamente ha ejercido en contra de las mujeres al negarles derechos, al subordinarlas, violentarlas y borrarlas de la historia y del lenguaje; y, de los hombres, al ubicarlos en *“un concepto cerrado de sí mismo, en una masculinidad excluyente y una sexualidad heteronormativa, donde lo ‘otro’ es significado de enfermedad, perversión, desvío y pecado”* (Jones, 2021, p. 26).

Con esto no se da por sentado o se hacen generalizaciones simplistas de que todos los varones se comportan de un mismo modo, que todos son dominantes y violentos, más bien se acepta que dentro de estas masculinidades, también hay y ha habido resistencia hacia lo hegemónico, pues algunos no se sienten identificados con estos valores. Del mismo modo, también hay grupos que son conscientes del

poder que tienen y la violencia que ejercen, sin embargo, en lugar de cambiar, prefieren guardar silencio y actuar en complicidad con los demás varones, callando todo tipo de abuso.

En ese sentido, cabría preguntarse: ¿cómo se puede incidir en la construcción de masculinidades más igualitarias y respetuosas? La respuesta se encuentra en los factores que moldean y construyen la masculinidad, de los cuales ya se han mencionado por lo menos dos: la familia y la escuela, pero debe agregarse también los medios de comunicación masiva, la cual está cargada de referentes masculinos muy apegados a la concepción hegemónica.

Sin embargo, este último es quizá el más complejo de abordar debido a lo inconmensurable que resultan hoy en día los medios de información masivos; asimismo, *“la escuela como la casa son ámbitos en los cuales los niños aprenden, se forman, se conforman, se enfrentan, cuestionan y ponen en práctica las relaciones de género”* (Mendoza, Reyes & Reyes, 2016, p. 11). En ese sentido, resulta más viable educar para una reconfiguración y una concepción crítica de la masculinidad a los adultos del mañana, es decir a jóvenes e infancias.

Como se puede observar, en este capítulo se han señalado los contenidos de género que tocan el tema de análisis a las masculinidades en telesecundaria, y ha quedado evidenciado que hay muchas áreas de oportunidad que se deben subsanar si realmente se quiere llegar al objetivo final que es la igualdad de género en la sociedad. Por consiguiente, en el capítulo que sigue se desarrolla una intervención educativa en una escuela en concreto para analizar cómo se comporta el estudiantado al introducirlos en el estudio y reflexión de las masculinidades a partir o desde el feminismo.

CAPÍTULO III

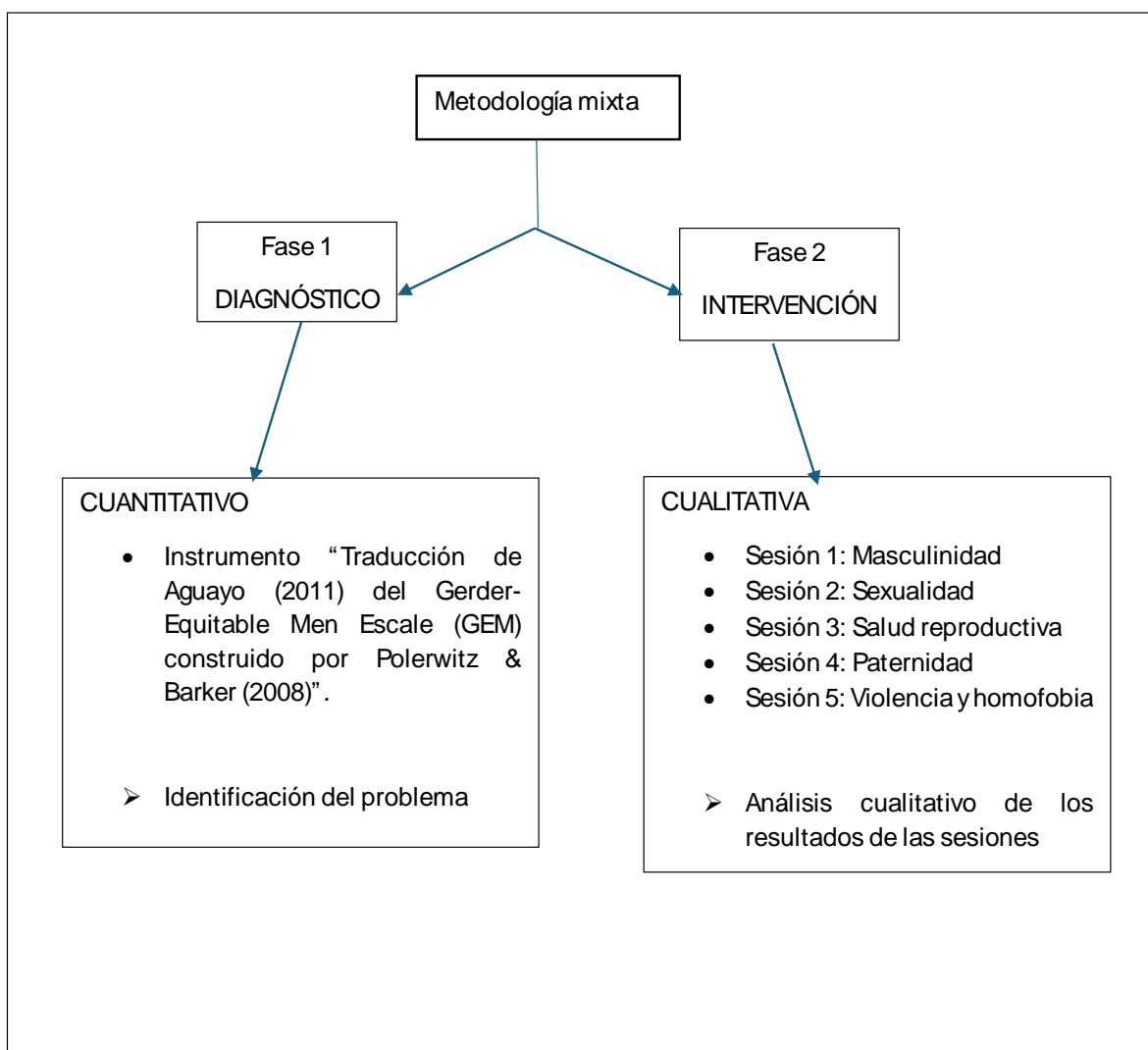
INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA TELESECUNDARIA

En este capítulo se describe cómo se realizó el estudio diagnóstico, el diseño del plan de acción y su aplicación con el que se obtuvieron experiencias diversas construidas tanto por el público participante como por el investigador. Aunado a lo anterior, se hace una contextualización del lugar en donde se realizó la intervención educativa y, en última instancia, se explica el desarrollo de la intervención educativa y se presenta el análisis de resultados.

3.1 Metodología

Se aplicó la metodología de la intervención educativa, con base en ello se realizó un abordaje mixto a partir de la recolección de datos procedentes de un cuestionario, mismo que se empleó en dos momentos (abordaje cuantitativo): primeramente, con la finalidad de hacer un análisis diagnóstico y posteriormente para conocer si hubo un cambio en las respuestas luego de haber llevado a cabo una intervención educativa (diseño pretest-posttest). El objetivo principal fue el de recolectar información para entender la concepción de los alumnos acerca de la masculinidad, es decir, qué asocian con ser hombre, qué implicaciones tiene para ellos y cuáles son los comportamientos que consideran propios o intrínsecos de la masculinidad. Posteriormente se diseñó e implementó una intervención educativa, de la que se rescataron algunas narrativas de los alumnos para su análisis (abordaje cualitativo).

Figura 1. Diseño metodológico



Fuente: elaboración propia

En este contexto, el primer acercamiento con la Telesecundaria José María Pino Suárez se realizó a través de la directora del plantel, quien recibió un oficio en el que se detallaban las actividades previstas para la intervención educativa (véase Anexo B). Una vez aceptada la propuesta, se procedió a informar al alumnado y a entregarles un documento de consentimiento informado a 17 alumnos (véase Anexo C), el cual debían llevar a sus padres, madres o tutores para que lo leyeran y

firmaran en caso de autorizar la participación de los menores en las actividades programadas.¹⁰ Después de obtener los consentimientos firmados, se comenzó con el diseño del plan de acción para desarrollar las actividades conforme a los objetivos establecidos.

El diagnóstico se llevó a cabo mediante la aplicación del *Gender-Equitable Men Scale* (GEM) realizado por Pulerwitz & Barker (2008) y, traducido y adaptado al contexto latinoamericano por Aguayo (2011). Este instrumento contempla una serie de afirmaciones relacionadas con distintas dimensiones: masculinidad, sexualidad, salud reproductiva, paternidad, violencia y homofobia (véase Anexo D). Para su aplicación, se empleó una escala tipo Likert, en la cual los participantes debían indicar su nivel de acuerdo con cada enunciado, eligiendo entre las opciones: “Totalmente de acuerdo”, “Parcialmente de acuerdo” y “En desacuerdo” (Aguayo, 2011, p. 28).

Una vez aplicado el cuestionario, se procedió a la sistematización de los datos mediante la agrupación y conteo de las respuestas. Se elaboró una tabla para cada uno de los temas evaluados, organizando las frecuencias de respuesta por categoría. Esta sistematización permitió observar los patrones de pensamiento del alumnado respecto a cada dimensión, con el objetivo de identificar si su concepción de la masculinidad se orienta hacia modelos más equitativos o si, por el contrario, reproduce nociones hegemónicas, asociadas a relaciones desiguales y conflictivas.

¹⁰ Del total de los 17 alumnos que se les entregó el documento, solo 16 lo entregaron firmado. Uno de ellos se salió temporalmente de la institución por motivos personales, por esta razón madre y padre no firmaron el documento.

3.2 Contexto en el que se realizó la investigación

La investigación se desarrolló en una telesecundaria ubicada en la comunidad de San Martín de la Palma, localizada a 8.6 kilómetros al norte del municipio de Valparaíso, en el estado de Zacatecas. Esta comunidad rural cuenta con una población de 266 habitantes, de los cuales 128 son mujeres y 138 hombres.¹¹ La escuela atiende a jóvenes de entre 12 y 15 años, en su mayoría provenientes de familias dedicadas a la agricultura, ganadería o actividades informales, lo cual influye en sus formas de socialización y en la reproducción de roles de género tradicionales.

El contexto educativo en el que se insertó esta investigación es fundamental para comprender las percepciones del alumnado respecto a la masculinidad, ya que, en entornos rurales como este, las normas de género suelen estar más arraigadas y escasamente cuestionadas. Por ello, la aplicación del instrumento diagnóstico permitió no solo recolectar datos cuantitativos, sino también visibilizar creencias y actitudes que, en muchos casos, pasan desapercibidas dentro del entorno escolar.

En el siguiente mapa se presenta la ubicación geográfica de la comunidad y su distribución territorial, elementos clave para dimensionar el contexto donde se llevó a cabo esta intervención educativa.

Imagen 1. Mapa de la comunidad de San Martín, Valparaíso, Zacatecas.

¹¹ Información obtenida de la página electrónica PueblosAmerica.com. Recuperado a partir de: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/san-martin-san-martin-de-la-palma/#fotos>



Fuente: imagen obtenida de Google Mapas.

En cuanto a las actividades económicas, la ganadería y la agricultura son sus fuertes, aunada a las remesas producto de la migración hacia Estados Unidos de América. Es una comunidad que se puede caracterizar por una baja escolaridad, donde las y los profesionistas son escasos, ya que no hay más de 10 personas que cuentan con algún tipo de estudios universitarios.¹² La mayoría de la población ha logrado concluir con la educación secundaria, debido a que en la comunidad hay una telesecundaria; por otro lado, aquellas personas que se han interesado en continuar con sus estudios se ven enfrentadas a dificultades económicas ya que no existe transporte público hacia el lugar más cercano que cuente con una preparatoria, y las escuelas de nivel medio superior que se ubican en la cabecera

¹² Este dato se obtuvo a partir de preguntar a los habitantes si contaban con algún título universitario. Del total de la población 4 personas ejercen o ejercieron como maestras o maestros; dos personas como enfermeras; una arquitecta; una como licenciada en turismo; uno como historiador; uno como ingeniero agrónomo.

municipal no tienen cobertura de este servicio hacia la comunidad; por ello, esas personas tienen que trasladarse por sus propios medios.

Debido a que gran parte de la economía depende de la temporada de lluvias, por tratarse de agricultura y ganadería, los ingresos en las familias son inestables durante el año, lo que las pone en una situación de vulnerabilidad; esto reduce la posibilidad de estudiar la preparatoria ante los costos que ello significa, así como por la falta de un ingreso estable. Por el contrario, las personas que han logrado estudiar una carrera universitaria tienen dificultades para emplearse laboralmente en la región, por las pocas oportunidades o las malas condiciones laborales que existen; esta situación genera, entre otras cosas, que quienes egresan de la educación secundaria no se sientan motivadas para continuar estudiando. Por otro lado, es aparente que las personas que han emigrado hacia Estados Unidos para trabajar temporalmente cuentan con una mejor calidad de vida, por lo que, para el grueso del estudiantado, estas personas se colocan como un referente de vida, y no los profesionistas, muchas veces en el desempleo.

A pesar de su tamaño, la comunidad cuenta con cobertura en los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria, secundaria y media superior, lo que permite cierta continuidad en la formación académica de niñas, niños y adolescentes. No obstante, el número de docentes es reducido: una maestra en preescolar, un maestro en primaria y dos maestras en telesecundaria,¹³ sumando un total de cuatro docentes para atender a toda la población escolar. Esta situación evidencia una clara desventaja, ya que se trata de un modelo de educación

¹³ Estos datos corresponden al momento en el que se realizó la investigación: entre el mes de enero y el mes de mayo del 2025.

multigrado, lo cual implica desafíos adicionales tanto para el personal docente como para el aprendizaje del alumnado.

Aunado a lo anterior, la localidad cuenta con un centro de salud perteneciente al IMSS-BIENESTAR, que opera de manera limitada, ya que solo dispone de dos enfermeras de base y no cuenta con médicos contratados de forma permanente. En su lugar, asisten profesionales de la salud que laboran por periodos breves bajo contratos temporales, lo que convierte al servicio en intermitente e insuficiente para atender de forma continua las necesidades locales. Esta precariedad en la atención médica puede repercutir directamente en la información que posee el alumnado respecto a temas como el de salud reproductiva.

En la telesecundaria se han registran intervenciones por parte del centro de salud, pero no de otros organismos de asistencia social que aborden de manera clara y sostenida cuestiones como la prevención de embarazos adolescentes, el uso de métodos anticonceptivos o la comprensión del consentimiento. La ausencia de estos espacios formativos¹⁴ deja al estudiantado expuesto a la desinformación, reforzando mitos, tabúes y construcciones de género hegemónicas que afectan su toma de decisiones en materia sexual y reproductiva.

¹⁴ Las enfermeras de la institución de salud aquí aludida mencionaron que han tenido algunas campañas para abordar el tema de métodos anticonceptivos con los adolescentes, sin embargo, estas han sido pocas y cuando se le ha citado al centro de salud, la mayoría de los adolescentes no acuden.

3.3 Contexto de la telesecundaria

En la tabla que se muestra a continuación, se puede observar de manera detallada la organización de la escuela (ver en el Anexo E algunas imágenes de dicha institución).

Tabla 4. Organización de la escuela telesecundaria José María Pino Suárez

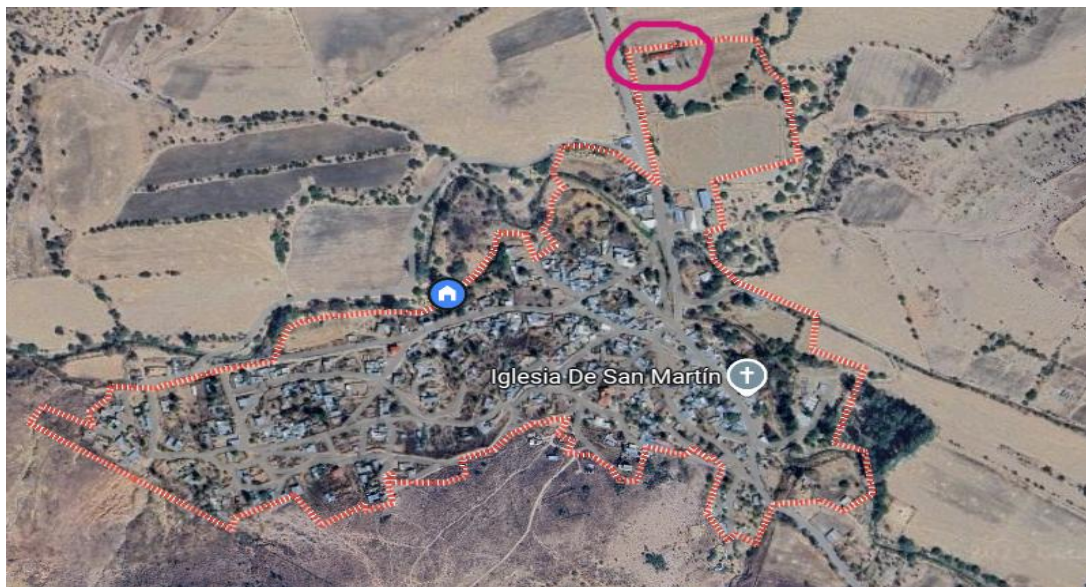
Modalidad	Bidocente		
Cuerpo docente	Dos maestras		
Infraestructura de la escuela	La escuela cuenta con 3 aulas, de las cuales, una funciona como biblioteca (en malas condiciones); baños, un espacio que se utiliza como bodega y otro como dirección; una cancha de básquetbol y una de fútbol, como espacios destinados al esparcimiento del alumnado. En cuanto a servicios, cuenta con agua potable, luz eléctrica e internet intermitente.		
Alumnado		Alumnas	Alumnos
	Primer grado	5	6
	Segundo grado	6	8
	Tercer grado:	3	5
Total: 34			

Fuente: Elaboración propia

La escuela se encuentra ubicada un costado de la carretera que conduce a Valparaíso, Zacatecas, la cabecera municipal. Además, como se puede apreciar en el círculo rojo en la siguiente imagen, la escuela está a las afueras de la comunidad,

en un terreno plano y despejado; el perímetro está delimitado por una cerca metálica; además, cuenta con una parcela adjunta.

Imagen 2. Mapa de la comunidad de San Marín, Valparaíso, Zacatecas, en el que señala la escuela telesecundaria



Fuente: imagen obtenida a partir de Google Maps.

3.4 Fase de diagnóstico

El instrumento aplicado al alumnado estuvo compuesto por 25 ítems distribuidos en seis categorías temáticas: masculinidad, sexualidad, salud reproductiva, paternidad, violencia y homofobia. Cada ítem fue respondido utilizando una escala tipo Likert con tres opciones: “totalmente de acuerdo” (3 puntos), “parcialmente de acuerdo” (2 puntos) y “en desacuerdo” (1 punto). Es importante señalar que, dependiendo del contenido de cada afirmación, algunos ítems fueron puntuados de manera inversa; es decir, en ciertos casos, seleccionar “totalmente de acuerdo” no representaba la

puntuación más alta. Esta inversión se aplicó para garantizar una evaluación más precisa de las actitudes. La lista completa de ítems, junto con su puntaje correspondiente, puede consultarse en el Anexo D.

El instrumento fue evaluado a partir de una escala de puntuación que oscila entre un mínimo de 25 y un máximo de 75 puntos. Esta escala permite clasificar los resultados en tres niveles de equidad de género, los cuales se interpretan en función de las manifestaciones de la masculinidad. Un puntaje entre 24 y 41 indica un bajo nivel de equidad de género, asociado a patrones de masculinidad hegemónica, es decir, aquellos que reproducen roles hegemónicos, jerárquicos y dominantes. Los puntajes comprendidos entre 42 y 58 reflejan una equidad moderada, correspondiente a formas intermedias o híbridas de masculinidad, en las que coexisten elementos tanto hegemónicos como no hegemónicos. Finalmente, las puntuaciones de 59 a 75 señalan un alto nivel de equidad de género, vinculado a masculinidades no hegemónicas, caracterizadas por actitudes más igualitarias, flexibles y alejadas de los modelos hegemónicos de poder y control asociados al género masculino.

Bajo esos términos, el cuestionario se aplicó el día 30 de octubre del 2024 en un horario de 08:00 a 09:00 am. Los alumnos respondieron en un lapso a aproximado de 30 minutos por grupo. El instrumento fue contestado por 16 alumnos, y se llevó a cabo en dos momentos diferentes: el primero fue con grupo de segundo grado; posteriormente, con tercero y primer grado en conjunto. La escuela tiene una modalidad bidocente y trabajan de este modo: una maestra con primero y tercer grado y, la otra con segundo, por ello, se eligió trabajar el diagnóstico e intervención

en este mismo orden. En la siguiente tabla se puede apreciar una caracterización de quienes respondieron el instrumento.

Tabla 5. Características del alumnado

Alumno	Edad	Grado	Ocupación	Vive con:	Lugar de procedencia:
A 1	13	2	Estudia	Padre y madre	San Martín
A 2	13	2	Estudia	Padre y madre	Valparaíso
A 3	14	2	Estudia	Padre y madre	San Martín
A 4	14	2	Estudia	Padre y madre	San Martín
A 5	13	2	Estudia	Padre y madre	Valparaíso
A 6	14	2	Estudia	Padre y madre	San Martín
A 7	14	2	Estudia	Padre y madre	San Martín
A 8	12	1	Estudia	Padre y madre	Santa Ana de Abajo
A 9	12	1	Estudia	Padre y madre	San Martín
A 10	15	1	Estudia	Padre y madre	Valparaíso
A 11	12	1	Estudia	Padre y madre	San Martín
A 12	15	3	Estudia	Padre y madre	San Martín
A 13	14	3	Estudia	Padre y madre	San Martín
A 14	12	1	Estudia	Padre y madre	San Martín
A 15	14	3	Estudia	Padre y madre	Santa Ana de Abajo
A 16	14	3	Estudia	Padre y madre	San Martín
A 17	14	3	Estudia	Abuelo y abuela	San Martín

Fuente: elaboración propia.

Los participantes del estudio son adolescentes menores de edad, con rangos de edad entre 13 y 15 años, que actualmente cursan la educación secundaria en los tres grados escolares: primero, segundo y tercero. En cuanto a su contexto familiar, la mayoría proviene de hogares de estructura tradicional, es decir, conformados por padre y madre. Únicamente un caso se aparta de esta configuración, ya que el estudiante vive con sus abuelos maternos. Respecto a su ocupación, todos se identifican exclusivamente como estudiantes. No obstante, varios de ellos señalaron que, en determinadas temporadas, colaboran con sus familias en actividades agrícolas. Esta participación se realiza fuera del horario escolar y no interfiere con su asistencia a clases, aunque se percibe como una responsabilidad adquirida

dentro del entorno familiar. Por último, la mayoría residen en la comunidad donde se encuentra la escuela; tres son de Valparaíso¹⁵ y dos de una comunidad llamada Santa Ana de Abajo.¹⁶

Con base en la aplicación del instrumento, los resultados obtenidos reflejan distintos niveles de equidad de género entre los alumnos participantes. Cinco estudiantes alcanzaron puntajes dentro del rango de 59 a 75, lo que indica una alta equidad de género, asociada a expresiones de masculinidad no hegemónica. En tanto, once alumnos se ubicaron en el intervalo de 42 a 58 puntos, correspondiente a un nivel de equidad moderado, vinculado a formas intermedias o híbridas de masculinidad.

Adicionalmente, se realizó un análisis cualitativo de las respuestas, lo cual permitió identificar áreas de oportunidad en función de la frecuencia con la que los estudiantes aceptaron o rechazaron afirmaciones relacionadas con la masculinidad hegemónica y no hegemónica. Para facilitar la interpretación de estos hallazgos, los resultados se organizaron en porcentajes y se presentan en forma de tablas en el apartado 3.6 donde se hace la comparación entre el pretest y el posttest.

Tabla 6. Resultados del diagnóstico

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo	No contestó
Masculinidad	%	%	%	%
Para ser un hombre de verdad hay que ser rudo	12.5	87.5	0	

¹⁵ Los alumnos, junto con algunas de sus compañeras, se trasladan diariamente desde sus lugares de residencia hacia la comunidad donde se ubica la escuela para recibir clases. Este traslado se realiza con el apoyo de las maestras que, al momento de llevarse a cabo la investigación, laboraban en la institución y fungían también como medio de transporte, facilitando el acceso de los estudiantes al centro educativo.

¹⁶ Esta comunidad se encuentra a 3.2 kilómetros de la escuela. Los alumnos se trasladan por sus propios medios diariamente para recibir el servicio educativo.

Si alguien me insulta, voy a defender mi reputación, con la fuerza si es necesario	56.25	31.25	12.5	
El hombre debe ser quien tiene la última palabra en las decisiones importantes del hogar	25	25	50	
Para un hombre es importante tener un amigo con quien hablar de sus problemas	68.75	12.5	18.75	
Sexualidad				
Un hombre debe saber qué le gusta a su pareja durante el sexo	31.25	56.25	12.5	
Los hombres están siempre dispuestos para tener sexo	12.5	31.25	56.25	
Los hombres necesitan tener más sexo que las mujeres	6.25	37.5	56.25	
Los hombres no hablan sobre sexo; sólo lo practican.	6.25	56.25	37.5	
Los hombres deberían sentirse avergonzados si no son capaces de tener una erección durante una relación sexual	18.75	37.5	37.5	6.25
Salud reproductiva				
En mi opinión, tanto la mujer como el hombre puede proponer el uso de condón (preservativo)	68.75	25	6.25	
Si un hombre embaraza a una mujer, el hijo es responsabilidad de los dos	81.25	6.25	12.5	
Una pareja debe decidir en conjunto si quieren tener un hijo	75	18.75	6.25	
Es responsabilidad de la mujer evitar quedar embarazada	12.5	37.5	50	
Paternidad				
Es importante que el padre esté presente en la vida de sus hijos, incluso si ya no está con la madre	81.25	18.75	0	
Cambiar pañales, bañar y alimentar a los niños o niñas es responsabilidad de la madre	37.5	37.5	25	
El rol más importante de la mujer es cuidar de su hogar y cocinar para su familia	43.75	43.75	12.5	
Violencia				
Está bien que un hombre golpee a su pareja, si ella no quiere tener relaciones sexuales con él	6.25	6.25	87.5	
Una mujer debe tolerar si su pareja la golpea para mantener a su familia unida	6.25	6.25	87.5	
Hay ocasiones en que las mujeres merecen ser golpeadas	0	6.25	93.75	
Homofobia				
Jamás tendría un amigo homosexual	37.5	25	37.5	

Me desagrada ver a un hombre comportarse como una mujer	31.25	31.25	37.5	
Estar cerca de hombres homosexuales me hace sentir incómodo	56.25	18.75	25	
A los hombres homosexuales se les debería prohibir trabajar con niños (y niñas)	12.5	31.25	56.25	
A los hombres homosexuales se les debería prohibir adoptar hijos o hijas	25	37.5	31.25	6.25
Me avergonzaría tener un hijo homosexual	18.75	31.25	50	

Fuente: elaboración propia.

Mediante el análisis de los resultados del diagnóstico lograron identificar aspectos positivos, por ejemplo, en el caso de la violencia, donde los resultados mostraron que la mayoría del alumnado rechaza y no está de acuerdo en que hay justificación alguna para ejercerla; del mismo modo, en el caso de la salud reproductiva, donde las respuestas tuvieron una tendencia hacia mayor responsabilidad de los varones. Por otro lado, una de las áreas donde mostraron mayor rezago fue acerca de la masculinidad, sobre todo en cuanto a las expectativas sociales de los varones y los estereotipos.

En ese mismo sentido, en cuanto al tema de la sexualidad, los problemas se notaron en torno a la concepción de que los hombres, por el hecho de nacer con esta condición biológica, son expertos en la materia. Del mismo modo, en el caso de la paternidad, los problemas relucieron en relación con roles tradicionales de género y a la distribución inequitativa de las tareas del hogar. Aunado a ello, en cuestiones de homofobia, se observó que el alumnado rechaza a las personas con orientación homosexual. En resumen, los problemas que se observan en el diagnóstico están estrechamente ligados a la concepción de la masculinidad, a las

ideas hegemónicas de ser hombre, expectativas y modelos, por ello, resulta fundamental abrir un diálogo para reflexionar acerca de ello.

3.5 Diseño de la intervención

De acuerdo con los datos obtenidos en el diagnóstico (pretest), se planeó una intervención educativa en que se contemplaron 5 clases de una hora cada una. Para la implementación se diseñó una secuencia didáctica donde se incluyeron, como temas centrales, las categorías de Pulerwitz & Barker (2008) en el GEM. Dichas categorías son: masculinidad, sexualidad, salud reproductiva, paternidad, violencia y homofobia.

Luego de elegir los temas, se plantearon los objetivos de cada sesión y los aprendizajes esperados, además, se diseñaron actividades de aprendizaje. Por tanto, se tomó como objetivo central de la intervención educativa, iniciar un proceso de deconstrucción social de las masculinidades en alumnos de la Telesecundaria José María Pino Suárez de la comunidad de San Martín, Valparaíso, Zac., en la que el diálogo y reflexión se dirija hacia las conductas e ideas propias de la masculinidad hegemónica, con la finalidad de cuestionarlas, además de cultivar aquellos valores de igualdad y resistencia presentes en el alumnado en cuestión.

A continuación, se puede apreciar una tabla en la que se rescata de manera sintética los elementos esenciales de la intervención planteada. En ella se observan el número de las sesiones, los temas y los aprendizajes esperados; aunado a ello, se rescata el nombre de las actividades que se desarrollaron en cada sesión. Esta información se detalla en el Anexo F.

Tabla 7. Resumen del diseño de la intervención

Sesión	Tema	Progresiones de aprendizaje	Actividades de aprendizaje
1	La masculinidad	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona acerca de los estándares de masculinidad que imponen los medios de comunicación. Critica lo que comúnmente se asocia a la masculinidad. 	Analizando los medios de comunicación, ¿imposición de una masculinidad?
2	Sexualidad	<ul style="list-style-type: none"> Critica los mitos relacionados a la sexualidad en hombres Reflexiona acerca de las consecuencias en la salud de los hombres al tomar por verdad algunos mitos. 	El muro de los mitos
3	Salud reproductiva	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la importancia de la salud reproductiva en sus vidas Reconocen responsabilidades 	Una línea del tiempo en mi vida
4	Paternidad	<ul style="list-style-type: none"> Critica los modelos hegemónicos de paternidad Reconoce otras manifestaciones de paternidad fincada en la responsabilidad y la afectividad 	Folleto del padre responsable
5	Violencia y homofobia	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce distintos tipos de violencia Concientiza acerca de la homofobia 	El árbol del respeto

Fuente: elaboración propia.

3.6 Desarrollo e implementación de la secuencia didáctica

3.6.1 Sesión 1. Masculinidad

En este apartado se presentan de manera narrativa los resultados de la implementación de cada una de las sesiones de la secuencia didáctica. El primer tema que se abordó fue acerca de la masculinidad (Véase Anexo G para observar la planeación completa). Como bien lo señalaron los resultados del diagnóstico, las áreas de oportunidad se relacionan con los estereotipos tradicionales de género y las prácticas de violencia. Específicamente, los alumnos respondieron estar de acuerdo con que los hombres tienen que ser fuertes, tanto física como mentalmente; también identificaron que una de las principales vías para llegar a resolver un conflicto es por medio de la violencia.

Por tanto, se diseñó una clase que abriera oportunidad de debate y reflexión entre el estudiantado acerca de cómo se imponen modelos de masculinidad, a partir de la imposición de estereotipos de género, de manera reiterativa desde muchos ámbitos (la cultura, medios de comunicación, redes sociales, etc.). El análisis partió de una actividad introductoria en la que el grupo respondió a la pregunta: ¿qué es la masculinidad? Luego se mencionaron algunas características que ellos consideraban importantes con relación a los hombres, esto con la finalidad de que comprendieran que ya tienen una idea interiorizada de lo que significa la masculinidad.

Al analizar las respuestas de los alumnos se pudo observar que, según su perspectiva, una de las características de un hombre debería ser el silencio afectivo, por ejemplo, uno de ellos contestó: *“un hombre que no muestra sus sentimientos*

frente a una mujer representa al hombre” (Notas de campo). Asimismo, al pedirles algunas características mencionaron: *“tienen que ser rudos”, “tienen que trabajar”, “ser alto”, “ser guapo”, etc.* (Notas de campo). En ese sentido, las respuestas confirmaron lo que el diagnóstico ya había anunciado, que conciben una masculinidad apegada a estereotipos, puesto que no pudieron definirla de otro modo. (Véase Anexo H)

Por la razón anterior, se le explicó al grupo que lo que se piensa de la masculinidad, muchas veces son ideas impuestas. Para que tuvieran claridad acerca de lo mencionado, se llevó a cabo una actividad que consistía en observar tres videos: un spot publicitario de la marca de cigarrillos Marlboro del año de 1980 (Spots publicitarios, 2020) y, dos comerciales más de la marca Tecate, bajo el lema *“te hace falta ver más bax”*, en donde se satiriza la masculinidad (FePi TV, 2026) (To:Do Marketing, 2015), y a su vez, proponen y validan un modelo de masculinidad. Aunado a ello, se hizo algo similar con tres imágenes (memes) extraídas de redes sociales (Facebook e Instagram) (Véase Anexo I).

El grupo mostró disponibilidad, incluso les provocaba un poco de gracia, debido a que en los videos se hacía referencia implícita a exaltar algunas características consideradas masculinas, por ejemplo, el gusto por deportes violentos como lo es el boxeo. Por otro lado, en estos materiales se hace mofa de aquellas actividades consideradas *“no tan masculinas”* o *“afeminadas”*, como el ser afectivos, cuidar de la salud, cuidar de otros, participar en las tareas domésticas. Sin embargo, fue interesante escucharlos reflexionar acerca de ello, porque mostraron desacuerdo con lo que veían, aunque reconocieron socializar comúnmente bajo este esquema de ideas o consideraciones.

3.6.2 Sesión 2. Sexualidad

El siguiente tema en abordarse fue el de sexualidad (Véase Anexo J). Los datos del diagnóstico mostraron como puntos débiles que los alumnos, debido a su concepción de la masculinidad hegemónica, creen ser expertos en cuanto a este tema sólo por el hecho de ser hombres y, por ello se suelen adoptar creencias, tales como: los hombres ya conocen lo que a su pareja le gusta durante las relaciones íntimas o los varones no hablan de sexo, sólo lo practican; es decir que, por esta razón, no es necesario abordar inquietudes ni frustraciones sufridas en cuanto a sexualidad, mucho menos dudas, o bien, si lo hacen, es únicamente con su grupo de amistades.

Por tales motivos, se buscó abordar el tema a partir de creencias o mitos alrededor de la sexualidad en relación con la masculinidad, con la finalidad de generar reflexión en el grupo. Para ello fue necesario dar una introducción al tema y aclarar algunas dudas, por lo que se comenzó con la explicación de los términos: sexo, género, orientación sexual e identidad de género. Esto con la finalidad de que el alumnado tuviera claridad y pudiera hacer una crítica de lo que comúnmente se cree relacionado a estos temas, sin una base científica.

En ese sentido, se planteó como actividad “el muro de los mitos”, con la que se esperaba que el alumnado mencionara algunos mitos acerca de la sexualidad. Es decir, que compartiera desde su experiencia, algunas ideas que haya escuchado o que ellos mismos creyesen, para después, a manera de reflexión, el docente explicar las consecuencias de tomar por verdad estas ideas. La tarea consistía en agrupar en una tabla estas creencias y algunas de las consecuencias.

Por tanto, al realizar la actividad, algunos de los mitos más relevantes que aportaron los alumnos fueron relacionados con la homofobia y con las relaciones sexuales: “*el tamaño del pene es determinante para el placer sexual*”, “*ser gay es una enfermedad*”, “*es malo juntarse con homosexuales*” (Notas de campo). Lo más relevante de todo es que, incluso, ya estaban haciendo una crítica de dichos mitos, pues en la misma actividad aclaraban que esto no era verdad (Véase Anexo K).

Cabe mencionar que, al momento de realizar la actividad, había confusión en el grupo, parecía que no encontraban mitos para compartir, por lo que fue necesario ayudarles. En esos términos, se les puso algunos ejemplos, uno de ellos se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 8. Mitos de la sexualidad

Mito	Problemática	Realidad
En repetidas ocasiones he escuchado que los hombres saben todo sobre el sexo, y que incluso, lo practican constantemente desde una edad temprana; el mito es que no es regla general, aunque muchos jóvenes varones tienen relaciones sexuales a temprana edad, esto no es así todo el tiempo.	Los hombres no se acercan a pedir información o a pedir ayuda cuando las cosas van mal en torno a la sexualidad, o peor aún, se acercan con amigos que les han contado de muchas experiencias sexuales que muchas veces no son reales, lo cual es lamentable porque se informan en lugar de informar.	Todas y todos necesitamos educarnos, informarnos, para gozar de una sexualidad responsable para no comprometer la salud propia y la de los demás.
Los hombres que no quieren tener relaciones sexuales tienen algo mal. La falta de deseo sexual es considerada como algo anómalo en varones, como si fuera una falla personal o una muestra de debilidad.	Esto genera que se tenga la creencia de que los hombres deben tener deseo sexual permanente y activo. Esto genera, entre otras cosas: invisibilizarían la asexualidad y otras orientaciones; riesgo de relaciones sexuales no deseadas; estigmatización del deseo sexual variable.	El deseo sexual no es igual a virilidad, además es variable, personal y depende de múltiples factores: físicos, emocionales, sociales y contextuales. Por tanto, sentirlo en ciertas ocasiones, o bien, no sentirlo, es una cuestión normal.

“La sexualidad masculina es más física que emocional”. Es decir, en este mito se niega que los varones puedan vivir la sexualidad desde lo afectivo.	Se niega o minimiza la dimensión emocional, afectiva o psicológica en la sexualidad de los hombres, esto genera: reducción de la experiencia sexual a lo genital; dificultad para establecer relaciones afectivas sanas; represión emocional, etcétera.	La sexualidad masculina también incluye una dimensión emocional, afectiva y relacional. La sexualidad no es solo una función biológica o un impulso físico, también involucra vínculos emocionales, comunicación, autoestima, identidad y placer compartido.
--	---	--

Fuente: elaboración propia.

A partir de dicha acción, el alumnado empezó a tener claridad y compartieron algunos mitos que han escuchado: *“ser gay es una enfermedad”*; *“el tamaño del pene determina el placer sexual”*; *“a las mujeres deben gustarles los hombres”* *“es malo juntarse con homosexuales”*; *“la mujer no queda embarazada en su primera vez”*; *“los hombres no lloran”*; *“si un hombre tiene el pene grande es más fuerte”*, *“los hombres tienen mayor necesidad sexual”*, *“si un hombre contrae infección en el pene, se le puede caer”* (Notas de campo).

Como se puede observar, hubo cierta confusión, ya que se mencionaron mitos relacionados tanto con estereotipos de género como con aspectos de la salud reproductiva, lo cual desvió la reflexión en algunos momentos. Esto quizá se deba, en gran medida, a la edad de los estudiantes, pues al evidenciar desconocimiento sobre el tema, es probable que muchos de ellos aún no hayan iniciado su vida sexual, lo que limita su contacto directo con este tipo de información.

Cabe señalar que, la actividad estaba pensada para que, de manera individual, el alumnado reconociese que se convive en la cotidianidad con mitos y creencias relacionadas con la sexualidad masculina y que es posible detectarlos a

partir de estar informado. Por tanto, se encaminó el diálogo a cuestiones de la salud o el embarazo adolescente, con hincapié en los varones, en cómo cambiaría su vida por el hecho de estar desinformado y vulnerable, debido a que en torno a ello giró el diálogo en la sesión y, con la finalidad de reforzar esa parte en el grupo.

3.6.3 Sesión 3. Salud reproductiva

En la tercera sesión se abordó el tema de la salud reproductiva (Véase Anexo L). Se optó por introducir algunos conceptos clave como higiene, autocuidado, enfermedades de transmisión sexual (ETS) y métodos anticonceptivos. Dado que los resultados del diagnóstico previo fueron positivos en esta categoría, la sesión se planteó como un refuerzo, con la intención de profundizar en aspectos que el pretest no contemplaba, tales como el autocuidado y la participación masculina en la salud sexual y reproductiva.

La sesión inició con una pregunta generadora al grupo respecto a los conceptos mencionados. Las respuestas fueron participativas y en general adecuadas, lo que sugiere que el estudiantado tenía cierto conocimiento o al menos una idea general sobre el tema. En cuanto a los métodos anticonceptivos, identificaron los más comunes, como el condón, los parches y la píldora del día después; sin embargo, desconocían los efectos del uso frecuente de métodos hormonales, y no mencionaron métodos permanentes como la vasectomía.

Respecto a las enfermedades de transmisión sexual, el alumnado mencionó conocer algunas como el virus del papiloma humano (VPH), el virus de inmunodeficiencia humana (VIH), el herpes genital y la gonorrea. No obstante, no eran conscientes de la gravedad de estas enfermedades ni de las implicaciones que

conlleve padecerlas. Asimismo, no se hicieron referencias a la corresponsabilidad en la prevención, particularmente en relación con los varones, por ejemplo, su papel en la transmisión del VPH.

Este primer acercamiento permitió identificar áreas de oportunidad que no fueron evidentes en el diagnóstico inicial. Una de ellas es la percepción de que la mayoría de los anticonceptivos están destinados exclusivamente a mujeres, lo que no exime a los hombres de su responsabilidad. También se evidenciaron barreras culturales y temores que limitan la participación masculina en el cuidado de la salud reproductiva. Al mencionar la vasectomía, algunos comentarios fueron: “yo no quiero que me castren” o “eso implica ir al doctor, ha de doler mucho”, lo que pone en evidencia creencias erróneas que refuerzan la desinformación entre los adolescentes.

Posteriormente, se ofreció una explicación general del tema y se propuso una actividad orientada a propiciar la reflexión. El alumnado elaboró una línea del tiempo personal, en la que debía incluir sus metas, aspiraciones y planes a corto, mediano y largo plazo. A partir de esta actividad, se buscó generar conciencia sobre la relevancia de atender la salud reproductiva en el presente. Para ello, se planteó la pregunta: ¿qué pasaría con mis planes a futuro si no contemplo de forma seria la salud reproductiva en mi vida?

La mayoría de las respuestas giraron en torno a la planificación familiar. Algunos estudiantes mencionaron: *“mis planes no se lograrían porque tendría que echarle ganas a la familia”* o *“dejaría de estudiar para encargarme de los hijos”* (Notas de campo). Otros profundizaron aún más, reconociendo el impacto de un embarazo no planeado: *“si estudias y quedan embarazados, las metas se*

arruinarían porque tienes que trabajar para cubrir los gastos del bebé y obviamente tienes que dejar de estudiar”; “mis planes se interrumpirían por un embarazo no planeado o por alguna enfermedad” (Notas de campo). Estas respuestas evidencian que, si bien reconocen las implicaciones de una paternidad no deseada, aún no consideran otras dimensiones de la salud reproductiva, como la prevención de enfermedades.

Ante esta situación, fue necesario hacer una pausa para brindar retroalimentación en dos aspectos clave. Primero, se profundizó en el uso de métodos anticonceptivos, no solo como medio para evitar embarazos, sino también como herramienta fundamental en la prevención de ETS. En segundo lugar, se reflexionó sobre la importancia del autocuidado masculino, destacando la necesidad de acudir a revisiones médicas y practicar la autoexploración para detectar posibles anomalías, como el cáncer testicular.

Tal como se muestra en el Anexo M, la planeación de la sesión incluyó esta actividad con un enfoque formativo. La línea del tiempo permitió al alumnado identificar elementos significativos en sus proyectos de vida, sin restricciones en el formato o los contenidos a incluir, lo que dio lugar a expresiones diversas, ya fueran académicas, materiales o personales.

Al compartir sus líneas del tiempo, la mayoría se enfocó en metas educativas o profesionales. Llamó la atención que ninguno incluyera como parte de su proyecto el formar una familia. Ante esto, se les cuestionó por qué no lo contemplaban, y también si habían considerado la posibilidad de enfrentar una enfermedad en su vida futura, a lo cual respondieron negativamente.

3.6.4 Sesión 4. Paternidad

Por otro lado, de acuerdo con el pretest del tema de paternidad (consúltese anexo M), relucieron algunos puntos positivos, como la consideración de los alumnos en la importancia de la presencia de los padres con sus hijos e hijas; sin embargo, en cuestiones de cuidados y tareas dentro del hogar, la mayoría respondió en relación con el modelo hegemónico de masculinidad. Por estos motivos, se diseñó una sesión en la que se reflexionara acerca de la paternidad responsable y, posibilitar así, un cuestionamiento hacia los roles de la paternidad y maternidad.

En ese sentido, se partió de una explicación introductoria acerca de maternidad y paternidad; así como de los roles de estos. La intención era que el alumnado reconociera que hay distintos tipos de ejercer estos roles, pero hay en la sociedad la permanencia de lo tradicional. Luego se les proyectó algunas imágenes alusivas a estos fenómenos, desde diferentes modelos, para que comenzaran a reflexionar acerca de ello (Véase Anexo N).

Luego de observar las imágenes, el grupo compartió sus ideas acerca de la paternidad a partir de preguntarles: para ustedes ¿qué actividades son las que debe realizar un padre? A lo que respondieron que eran los encargados de cuidar a la familia y trabajar para traer el sustento. Sin embargo, cuando se les preguntó a los varones si ellos realizan labores del hogar, la mayoría respondió que no, lo que se puede deber a que no son actividades que estén acostumbrados ver cotidianamente. Finalmente, la gran mayoría aceptaba que eran actividades necesarias para el buen funcionamiento del hogar y, por tanto, los padres podrían realizarlas.

Para continuar con la reflexión, se le encargó al grupo que realizaran un folleto en el que lograran capturar, desde su horizonte cultural, lo que es ser un padre responsable. El alumnado, como se esperaba, dentro de esas características esenciales de la paternidad, mencionaban la función de proveer, estar presente en la crianza y enseñar cosas buenas; sin embargo, hubo algunos casos en los que mencionaron los sentimientos, en especial del amor: mencionaban que un padre era capaz de transmitir amor hacia sus hijos (Véase Anexo Ñ). Esto rompe con la idea hegemónica de la paternidad que contempla que el mundo de las emociones, en el caso de la familia, le corresponden a la madre.

Cabría agregar que, la reflexión final de la sesión estaba encaminada a cuestionar estas ideas hegemónicas que el grupo tenía sobre la paternidad, así como de las expectativas sociales de esta. Por tanto, se puede mencionar que el grupo respondió de manera adecuada, ya que hubo participación y reflexiones importantes. Por ejemplo, algunas participaciones fueron las siguientes: *“los hijos son responsabilidad de la pareja”*; *“los padres también pueden educar con cariño”*; *“no sólo las madres deben cuidarnos”* (Notas de campo).

3.6.5 Sesión 5. Violencia y homofobia

Por último, en la sesión número 5 (Véase Anexo O) se decidió unir los temas de violencia y homofobia en una sola sesión, en lugar de abordarlos por separado. La principal razón fue que ambos están estrechamente relacionados; además, los resultados del diagnóstico indicaron que, en lo referente al tema de violencia, obtuvieron buenas evaluaciones. Sin embargo, se observó que el pretest se enfocaba únicamente en la violencia física, por lo que fue necesario ampliar la

perspectiva e incluir otras formas de violencia. Así, la primera parte de la clase se centró en explicar los distintos tipos: física, simbólica, económica, sexual, de género, entre otras. Para facilitar su comprensión, se recurrió a ejemplos que se pueden apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 9. Ejemplos algunas violencias sufridas en la cotidianidad

Ejemplo	Tipo de violencia
En una familia, cuando un hijo esto quiere salir con sus amigos, el padre y la madre le dicen con tranquilidad: “claro, tú ya eres un hombre, sabes cuidarte”. Pero cuando la hija quiere salir en las mismas condiciones, le responden: “no, tú no puedes andar sola en la calle, mejor quédate en casa, una señorita se ve mal saliendo tanto”.	Simbólica
Una alumna va caminando por el pasillo de la escuela y un compañero le toma una foto sin su consentimiento mientras se agacha a recoger algo. Luego, él comparte la imagen en un grupo de mensajes entre amigos, haciendo comentarios sobre su cuerpo.	Sexual
Una adolescente cuenta que su novio se molesta si ella trabaja o gana dinero. Le dice cosas como: “no necesitas trabajar, para eso estoy yo” o “si empiezas a ganar tu dinero, seguro me dejas”. Además, cuando salen, él le reclama si gasta algo de su propio dinero, diciéndole que eso es falta de respeto porque “él es el hombre”.	Económica
Una chica quiere integrarse al equipo de fútbol de su escuela, pero el entrenador le dice: “este deporte es para hombres, ustedes mejor métanse a danza o a porra”. A pesar de que ella tiene las habilidades y el interés, no le permiten participar por el hecho de ser mujer.	De género

Fuente: elaboración propia.

Una vez explicado lo anterior, se preguntó al grupo si en algún momento de su vida habían presenciado algún tipo de esas violencias. En ese momento no hubo

participación, pero luego de repasar brevemente los ejemplos, alguien mencionó que si: *“algunas ocasiones he conocido mujeres que sus esposos no les permiten trabajar porque pueden descuidar a la familia”* (Notas de campo); asimismo, otra persona mencionó el caso de una compañera de la escuela a quien le gustaba la charrería y a menudo montaba a caballo, la cual era víctima de constantes ofensas y comentarios violentos, tales como: “machorra” (Notas de campo); o se referían a ella como hombre.

En la siguiente parte de la sesión, se les explicó que, en lo cotidiano la homofobia se expresa a través de conductas que suelen pasar desapercibidas o que se llegado han normalizado. Como ejemplos de esto se les mencionó: a) cuando un alumno habla o se mueve de una forma que no se ajusta a lo que socialmente se espera de su género, y entonces recibe burlas o comentarios como “pareces niña” o “habla como hombre”; b) cuando entre los compañeros se usen expresiones como “eso es de jotos” o “no seas gay”, aunque pareciera que se hace en tono de broma; c) o bien, mediante la exclusión, es decir, si se rumora que alguien es homosexual, se le deja de invitar a jugar fútbol u otras actividades.

En ese sentido, como reflexión, se les mencionó que ese tipo de actitudes, aunque no siempre se perciban como graves, reproducen formas de violencia simbólica y sostienen el rechazo hacia quienes no encajan con las ideas dominantes de masculinidad o heterosexualidad. La discusión fue muy provechosa, ya que el alumnado mostró interés todo el tiempo. Asimismo, se les explicó que la homofobia no solamente consistía en el odio hacia las personas con una orientación sexual homosexual, sino que va más allá, desde miedo a esas personas, hasta incomodidad o comentarios pasivo-agresivos hacia ellas.

Por su parte, se les cuestionó si reconocían haber presenciado alguna de las situaciones mencionadas, y un alumno compartió que con frecuencia había escuchado la frase “compórtate como hombrecito” (Notas de campo), en momentos en los que expresaba miedo. Asimismo, en otras participaciones se señalaron expresiones como: “*hay personas que dicen que no te debes juntar con gays porque eso se pega*”, o “*entre nuestros compañeros es común decirnos: no seas joto o juegas como morra, pero siempre lo hacemos de broma*” (Notas de campo). Estos comentarios reflejan lo que se había mencionado antes: los discursos discriminatorios se siguen reproduciendo en lo cotidiano, aunque muchas veces no se identifiquen como problemáticos.

Luego de haber abordado esas cuestiones, se les encargó la tarea de realizar un dibujo al que titularían “el árbol del respeto”; en él, se les pidió que propusieran medidas que ayudaran a concientizar a las personas de este problema, con la finalidad de poder tener convivencias más armónicas, en las que estas personas no sean objeto de burlas, acoso y violencia.

Los resultados de la actividad fueron los esperados, ya que algunas de las medidas que hicieron mención tenían que ver con el respeto hacia los demás; en fincar relaciones sin discriminación por razones de apariencia física, gustos u orientación sexual (Véase Anexo P para observar ejemplos de las actividades que realizó el grupo). Los alumnos pudieron sintetizar en un dibujo la parte medular para la resolución del problema, es decir, partir de la empatía para tomar medidas más humanas y menos violentas.

3.7 Resultados y análisis de los datos del pretest y posttest

Luego de haber implementado la secuencia didáctica, se aplicó nuevamente el cuestionario Gender-Equitable Men Scale (GEM) (Pulerwitz & Barker, 2008; adaptado por Aguayo, 2011), con el propósito de evaluar posibles cambios en las percepciones del alumnado. Los resultados obtenidos se organizan en tablas para su análisis, comparando las respuestas del pretest con las del posttest. Asimismo, se generaron representaciones gráficas que agrupan las respuestas en dos dimensiones analíticas: masculinidad igualitaria y masculinidad hegemónica, con la finalidad de identificar variaciones en la orientación de las respuestas antes y después de la intervención pedagógica.

Se elaboró una tabla para cada una de las categorías contempladas en el instrumento. Los porcentajes se calcularon al dividir el número de estudiantes que seleccionaron cada una de las opciones de respuesta ("totalmente de acuerdo", "de acuerdo" o "en desacuerdo") entre el total de participantes que respondieron el cuestionario; posteriormente, el resultado se multiplicó por cien. En cada tabla se presentan de manera comparativa los resultados obtenidos en el pretest y en el posttest, con el propósito de identificar posibles variaciones en las respuestas antes y después de la intervención.

Las gráficas fueron elaboradas a partir de los resultados obtenidos en el pretest y el posttest. Para cada categoría del instrumento, se calcularon los porcentajes que reflejan la tendencia de las respuestas hacia una orientación de masculinidad igualitaria o hegemónica.¹⁷ En este sentido, el primer conjunto de

¹⁷ Para poder agrupar los porcentajes, se tomaron en cuenta que, si respondían en desacuerdo con alguna afirmación de masculinidad hegemónica, se contó como tendencia hacia la masculinidad

datos que debe analizarse corresponde al nivel de equidad de género presente en el estudiantado, medido mediante la escala GEM. Estos datos pueden consultarse en la siguiente tabla, y fueron obtenidos conforme a lo descrito en el apartado 3.4, Fase del diagnóstico.

Tabla 10. Nivel de equidad de género

Equidad de género según el GEM		
Nivel	Número total de estudiantes	
	Pretest	Postest
Bajo	0 %	12.5 %
Moderado	68.75 %	18.75 %
Alto	31.25 %	68.75 %

Fuente: elaboración propia

Tal como lo indican los datos, se observó un cambio significativo, ya que los porcentajes se invirtieron posterior a la intervención; es decir, se observa un claro tránsito desde una equidad moderada, asociada a formas intermedias o híbridas de masculinidad, donde coexisten elementos hegemónicos y no hegemónicos, hacia un nivel alto de equidad de género, vinculado con masculinidades no hegemónicas, caracterizadas por actitudes más igualitarias, flexibles y alejadas de los modelos hegemónicos de poder y control asignados al género masculino.

Otro aspecto que debe analizarse es la resistencia al cambio. Como se puede observar, en el pretest no se registraron estudiantes en el nivel bajo de equidad de género, asociado a patrones de masculinidad hegemónica, caracterizados por roles

igualitaria. Por otro lado, tanto el parcialmente de acuerdo como el totalmente de acuerdo se tomaron como respuestas a favor de la afirmación.

hegemónicos, jerárquicos y dominantes, mientras que en el postest sí. Esta variación puede atribuirse, por un lado, a una posible falta de comprensión lectora que llevó al alumnado a responder al azar; o bien, a respuestas socialmente deseables que ocultan prácticas de inequidad de género.

Por otro lado, fue necesario realizar un análisis detallado de las particularidades, es decir, de cada una de las afirmaciones que presenta la prueba en sus distintas categorías. En este contexto, el primer tema abordado fue la masculinidad, compuesto por cuatro preguntas: las tres primeras relacionadas con prácticas hegemónicas de la masculinidad, y la última relacionada con prácticas no hegemónicas. A continuación, se muestra una tabla con los resultados obtenidos en esta categoría.

Tabla 11. Respuesta de la primera categoría: masculinidad

Masculinidad	Totalmente de acuerdo		Parcialmente de acuerdo		En desacuerdo		No respondió	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
	%							
1. Para ser un hombre de verdad hay que ser rudo	12.5%	6.25	<u>87.5</u>	43.75	0	<u>50</u>	0	0
2. Si alguien me insulta, voy a defender mi reputación, con la fuerza si es necesario	56.25	37.5	31.25	<u>50</u>	12.5	12.5	0	0
3. El hombre es quien tiene la última palabra en las decisiones importantes del hogar	25	12.5	25	<u>43.75</u>	<u>50</u>	<u>43.75</u>	0	0
4. Para un hombre es importante tener un amigo con quien hablar de sus problemas	68.75	<u>43.75</u>	12.5	25	18.75	25 %	0	6.25

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del pretest-postest.

En el primer ítem se observa un cambio importante luego de la intervención, puesto que la mitad del grupo rechaza la idea de que la rudeza es intrínseca al varón, lo cual sugiere un cambio positivo al cuestionar estereotipos de la masculinidad. Anterior a ella, se podía leer una alta aceptación a prácticas hegemónicas de la masculinidad, es decir, aprobación a la idea de que los hombres son fuertes y violentos, en lugar de ser frágiles y pacíficos (Rocha, 2017).

El ítem número dos se puede ver una reducción al apoyo total a la violencia como respuesta al insulto. En el pretest se podía observar que cerca de la mitad del grupo consideraba que la agresión era algo necesario para defender la masculinidad; por otro lado, en el postest, ese porcentaje cambió a una respuesta ambigua (parcialmente de acuerdo), lo que significa que esta idea sigue presente, aunque debilitada.

En el tercer punto, relacionado con la autoridad masculina en el hogar, se observa una ligera disminución en el apoyo total a esta idea, pasando del 25% al 12.5%. Al mismo tiempo, aumentó el porcentaje de quienes están parcialmente de acuerdo y bajó el número de quienes expresan desacuerdo. Esto sugiere que, aunque la figura de autoridad masculina ha perdido fuerza como modelo absoluto, sigue presente como un ideal persistente dentro del imaginario colectivo.

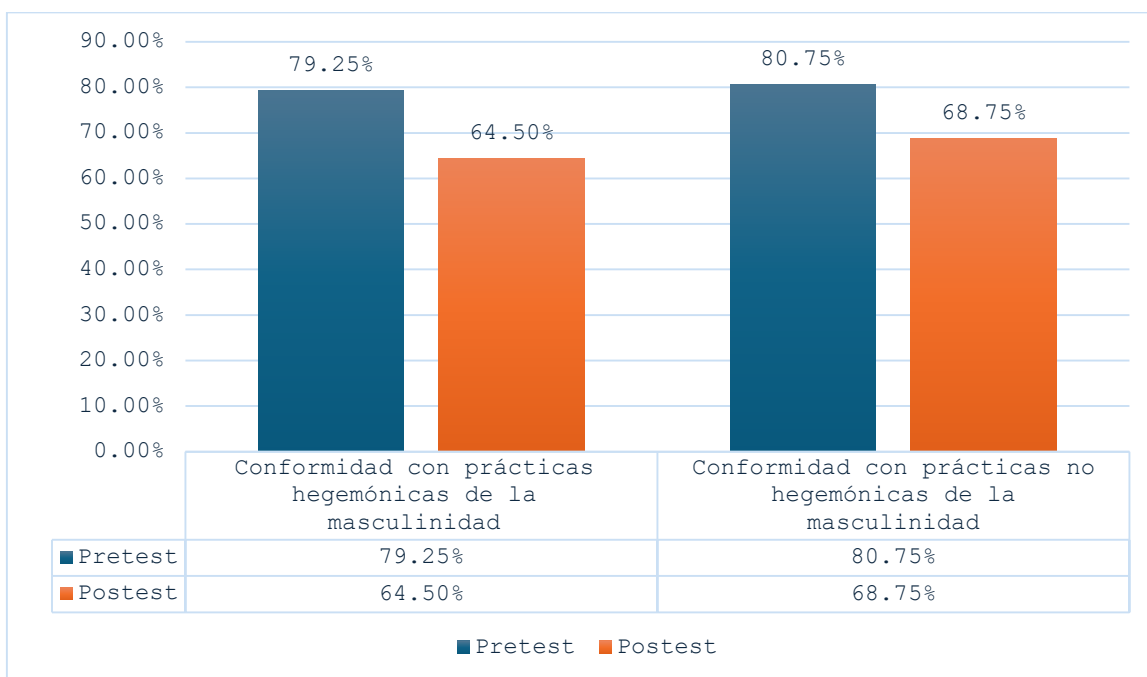
Por último, en la afirmación “para un hombre es importante tener un amigo a quien contarle sus problemas” mostró una variación significativa en sus resultados tras la intervención. El porcentaje de quienes estaban totalmente de acuerdo disminuyó de 68.75% a 43.75%; mientras que el de parcialmente de acuerdo

aumentó de 12.5% a 25%, y el de quienes estaban en desacuerdo también subió, pasando de 18.75% a 25%. Estos datos revelan un aspecto preocupante: la sesión destinada a este tema no logró reforzar de manera suficiente la apertura emocional entre varones, lo que indica que continúa existiendo una resistencia hacia la expresión afectiva en el ámbito masculino.

En resumen, en esta categoría la intervención muestra avances positivos en lo que respecta al cuestionamiento de ideas como la rudeza asociada a la masculinidad. No obstante, en lo referente a la violencia y el poder en el hogar, se observa una resistencia parcial: las creencias hegemónicas no se eliminan, sino que se moderan. Por su parte, el ítem 4 plantea un reto importante, ya que los resultados podrían reflejar un retroceso en la apertura emocional entre varones, justamente en una dimensión clave para el impulso de masculinidades no hegemónicas. Estas tendencias generales se detallan en la gráfica siguiente.¹⁸

¹⁸ En el Anexo Q se puede observar el debido procedimiento para calcular los porcentajes de las gráficas que en este apartado se muestran.

Gráfica 1. Categoría 1: “Masculinidad”



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del pretest-posttest.

La gráfica ilustra de mejor manera lo que ya se había hecho evidente anteriormente: los resultados expresan una disminución en la aceptación de prácticas hegemónicas de la masculinidad tras la intervención, lo cual se considera un avance positivo. No obstante, esa misma tendencia se replica en las prácticas no hegemónicas, lo cual, como ya se había mencionado, funciona como una señal de alerta: indica que persisten brechas importantes en el grupo que requieren mayor trabajo y reflexión.

Por otro lado, en el tema de la sexualidad, según los datos del pretest, se observa que, la mayoría de los alumnos respondieron en desacuerdo en que los hombres siempre tienen disponibilidad para tener relaciones sexuales; que necesitan practicarlas en mayor medida en comparación con las mujeres; y,

finalmente, que deberían sentir vergüenza en caso de no lograr una erección durante el sexo. Cabe aclarar que un porcentaje considerable, entre el 31 y 38, estuvieron de acuerdo de manera parcial con estas mismas afirmaciones, lo que se traduce en áreas de oportunidad.

En cuanto a las afirmaciones: “un hombre debe saber qué le gusta a su pareja durante el sexo” y “los hombres no hablan de sexo, sólo lo practican”, la mayoría contestó estar parcialmente de acuerdo con ello. Esto puede relacionarse con la masculinidad hegemónica, porque al no hablar de temas de sexualidad, se deja de lado informarse o expresar inquietudes o inseguridades, muchas veces, por temor a ser juzgados; y, de igual forma, se da por sentado, entre varones que, son expertos en el tema y, por tanto, conocen de ello por el simple hecho de ser hombres.

Como lo menciona Sancho (2009), los varones hablan mucho de sexo, pero de manera narrativa, casi nunca para hablar de sus verdaderos problemas físicos o psicológicos, por ejemplo, acerca de la disfunción eréctil que, según sus datos, la mitad de los varones entre 40 y 70 años sufre de esta condición, o en otros casos, en los que durante el sexo la pasan mal, pero prefieren no hablarlo y reprimirlo (Sancho, 2009).

Tabla 12. Respuestas de la segunda categoría: sexualidad

Sexualidad	Totalmente de acuerdo		Parcialmente de acuerdo		En desacuerdo		No contestó	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
	%							
1. Un hombre debe saber qué le gusta a su pareja durante el	31.25	6.25	56.25	31.25	12.5	62.5	0	0

sexo								
2. Los hombres están siempre dispuestos para tener sexo	12.5	12.5	31.25	18.75	56.25	68.75	0	0
3. Los hombres necesitan tener más sexo que las mujeres	6.25	0	37.5	25	56.25	75	0	0
4. Los hombres no hablan de sexo; sólo lo practican	6.25	0	56.25	43.75	37.5	56.25	0	0
5. Los hombres deberían sentirse avergonzados si no son capaces de tener una erección durante una relación sexual	18.75	6.25	37.5	31.25	37.25	56.25	6.25	6.25

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del pretest-postest.

Las afirmaciones de toda esta categoría se pueden entender como prácticas hegemónicas de la masculinidad. En ese sentido, el ítem número uno sugiere que los hombres poseen conocimientos sobre temas sexuales únicamente por su condición de género. En el postest se observó una reducción significativa en la aceptación de esta afirmación: pasó de un 87% de acuerdo (sumando las respuestas “parcialmente” y “totalmente” de acuerdo) a solo un 37.5%. Además, un 62.5% del grupo expresó su rechazo, lo que indica que la sesión tuvo un impacto positivo en la percepción de este aspecto.

Asimismo, en la afirmación “los hombres siempre están dispuestos para tener sexo” se asume que el deseo sexual es constante y automático en los varones, lo cual no es más que un mito. Los resultados muestran que esta creencia fue ampliamente cuestionada: la aceptación se mantuvo baja tanto en el pretest como

en el postest (12.5%), mientras que las respuestas “parcialmente de acuerdo” disminuyeron de 31.25% a 18.75%. Por otro lado, el rechazo a esta afirmación aumentó significativamente, pasando de 56.25% a 68.75%. Estos datos reflejan una clara ruptura con dichas prácticas hegemónicas.

En ese sentido, el ítem “los hombres necesitan tener más sexo que las mujeres” también puede entenderse como un mito que, refuerza la idea de que los hombres sienten más deseo sexual que las mujeres. Por tanto, los datos del postest demostraron que: el totalmente de acuerdo disminuyó (de 6.25% a 0%), al igual que el parcialmente de acuerdo (de 37.5% a 25%), pero en contraste con el desacuerdo que aumentó considerablemente (de 56.25% a 75%). Estos datos que sugieren que se transitó a una visión más igualitaria y menos esencialista de la sexualidad luego de aplicar la intervención.

En lo referente a la afirmación “los hombres no hablan de sexo, sólo lo practican”, que previamente se explicó la relación con los mandatos hegemónicos de la masculinidad, el postest arrojó los siguientes resultados: el acuerdo total disminuyó de 6.25% a 0% y el acuerdo parcial de 56.25% a 43.75%, mientras que el desacuerdo aumentó de 37.5% a 56.25%. Esto, al igual que en la afirmación anterior, indica una notable resistencia inicial a este tipo de creencias, la cual fue cuestionada y debilitada tras la intervención, esto puede interpretarse como un tránsito positivo hacia expresiones menos hegemónicas de la sexualidad masculina.

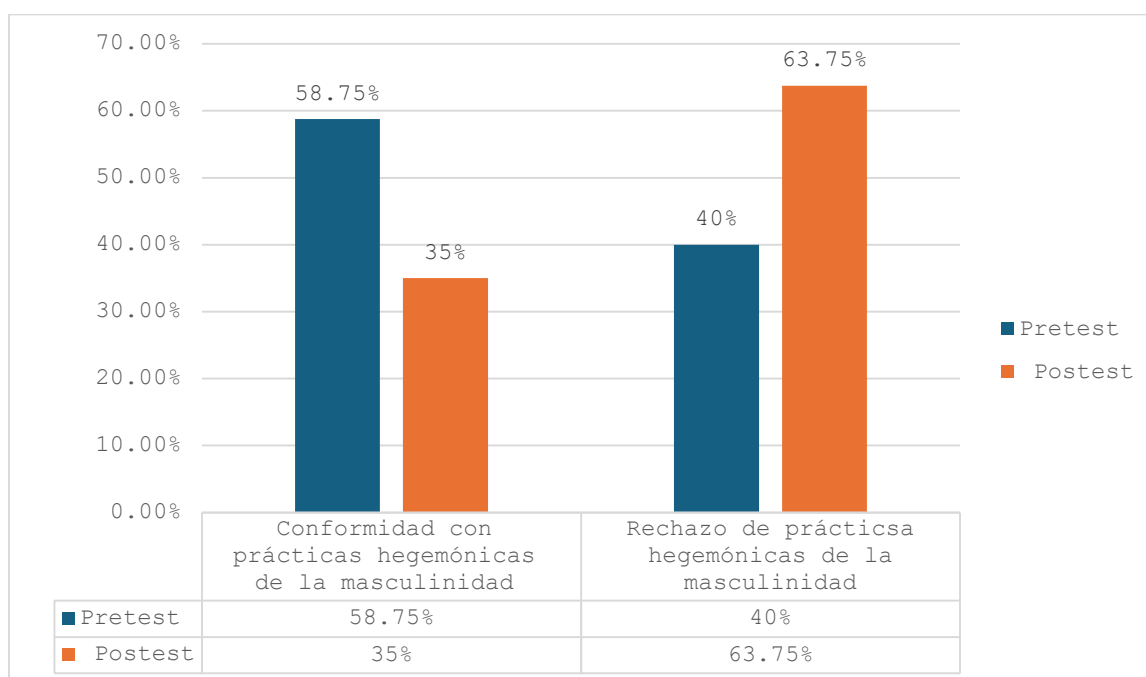
Por último, en relación con la afirmación “los hombres deberían sentirse avergonzados si no son capaces de tener una erección durante una relación sexual”, claramente vinculada a prácticas hegemónicas de la masculinidad —en particular, a la presión por el rendimiento sexual como sinónimo de virilidad, control

y valor personal—, los datos sugieren tres hallazgos: 1) una disminución en el acuerdo con la afirmación, 2) un aumento en el desacuerdo, y 3) la permanencia del porcentaje de quienes no respondieron. En cuanto al primer punto, tanto el acuerdo total como el parcial disminuyeron (de 18.75% a 6.25% y de 37.5% a 31.25%, respectivamente), lo que refleja una mayor conciencia crítica sobre los estigmas asociados a la sexualidad masculina, como la disfunción eréctil, así como una ruptura parcial con la lógica del rendimiento sexual como prueba de virilidad.

El aumento en el desacuerdo que se menciona en el punto dos se refiere al tránsito de 37.25% a 56.25%, lo que sugiere que más jóvenes comenzaron a poner en duda la creencia de que ser hombre está ligado únicamente al rendimiento sexual. Es decir, se dio un cambio importante hacia una mirada más abierta y menos rígida sobre lo que significa vivir la sexualidad masculina. Por su parte, la falta de disposición de responder este ítem que se mantuvo en 6.25%, puede ser reflejo de incertidumbre, incomodidad o bien, evidenciar tabúes aún presentes en el grupo ante este tema.

Ahora bien, de manera general, puede decirse que la aceptación de prácticas hegemónicas de la masculinidad en el ámbito de la sexualidad mostró una disminución del 23%, lo cual representa una respuesta favorable del grupo tras la intervención, como se aprecia en la siguiente gráfica. Por otro lado, el rechazo hacia dichas pautas aumentó en la misma proporción, lo que refuerza la idea de un tránsito hacia concepciones menos rígidas y más críticas sobre la sexualidad masculina.

Gráfica 2. Categoría 2: “Sexualidad”



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del pretest-postest.

Es importante recalcar que la sexualidad sigue siendo el espacio donde los varones reafirman una masculinidad basada en la capacidad de dominar a las mujeres, principalmente mediante la satisfacción de sus deseos sexuales, lo cual refuerza su pertenencia al grupo dominante (Alario, 2019). Dentro de esta lógica, los hombres que comparten dicha concepción y aspiran a ese ideal de hombría, se consideran capaces de tener relaciones sexuales en cualquier momento, siempre dispuestos a practicarlas, incluso sin estar informados o a pesar de correr riesgos. Se menciona esto porque, un porcentaje importante (35%), continuó aceptando prácticas hegemónicas de la masculinidad, aun después de la intervención.

Respecto al tema de la salud reproductiva, es importante que se aborde también desde las masculinidades, ya que involucra a los varones en la responsabilidad reproductiva, la planificación familiar, y contribuye a romper

estereotipos, reducir la violencia de género y promover una cultura de respeto y cuidado mutuo. El instrumento recupera puntos clave que permiten observar que no se trata de un tema únicamente personal, sino que se vincula con las relaciones con los demás. Aspectos como el uso de métodos anticonceptivos, la paternidad, las creencias, los roles de género y la toma de decisiones en pareja forman parte de esta dimensión colectiva que también debe ser considerada.

En consonancia con lo anterior, y siguiendo a Stern, Fuentes, Lozano & Reysoo (2003), la forma en que los varones conciben la masculinidad influye directamente en su relación con los demás. Según estos autores:

“Si ser hombre significa ser arriesgado, agresivo, dominante y exitoso, por ejemplo, su comportamiento con las mujeres se traduce fácilmente en prácticas de seducción y de imposición. Si, en cambio, ser hombre implica reconocer a la mujer como igual, el acercamiento, la necesidad de negociar, el reconocimiento y la expresión de emociones, su comportamiento tenderá a tomar en cuenta las necesidades del otro, actuar de común acuerdo, a prevenir consecuencias no deseadas” (Stern, Fuentes, Lozano & Reysoo, 2003, p. 35).

Por esta razón, en el grupo donde se aplicó la intervención educativa se procuró promover estos valores, lo que generó algunas resistencias moderadas al cambio. Sin embargo, en la mayoría de los ítems se registró un aumento en respuestas con una tendencia más igualitaria respecto a la salud reproductiva, en línea con lo que plantean los autores. En la tabla siguiente se pueden observar con detalle estos resultados.

Tabla 13. Respuestas de la tercera categoría: salud reproductiva

Salud reproductiva	Totalmente de acuerdo		Parcialmente de acuerdo		En desacuerdo		No respondió	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest

	%							
1. En mi opinión, tanto la mujer como el hombre puede proponer el uso de condón (preservativo)	68.75	75	25	18.75	6.25	0	0	6.25
2. Si un hombre embaraza a una mujer, el hijo es responsabilidad de los dos	81.25	75	6.25	12.5	12.5	12.5	0	0
3. Una pareja debe decidir en conjunto si quieren tener un hijo	75	81.25	18.75	12.5	6.25	6.25	0	0
4. Es responsabilidad de la mujer evitar quedar embarazada	12.5	12.5	37.5	43.75	50	37.5	0	6.25

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del pretest-postest.

Como se puede apreciar, esta categoría se compone de cuatro ítems, de los cuales tres (del 1 al 3) se relacionan con prácticas equitativas, y uno (núm. 4) con prácticas hegemónicas de la masculinidad. En ese contexto, en el primero que tiene que ver con proponer el uso de preservativo, se registró un aumento en el total de acuerdo y una disminución en el parcial de acuerdo y en el desacuerdo. Esta tendencia es interpretada como un avance positivo tras la intervención, ya que sugiere un fortalecimiento en la idea de que ambos géneros tienen voz en la protección sexual, además apuntala hacia una ruptura con estereotipos de género porque el grupo no considera que el hombre sea quien deba proponer el uso de preservativo.

En el caso del ítem número dos, relacionado con la paternidad, los datos revelan que: el acuerdo total con la afirmación disminuyó, mientras que el acuerdo parcial aumentó y el desacuerdo se mantuvo. Por tanto, aunque los porcentajes

siguen siendo altos en un sentido positivo, es notorio que la postura se matizó respecto al involucramiento en el rol paterno, además de evidenciarse ligeras resistencias al cambio.

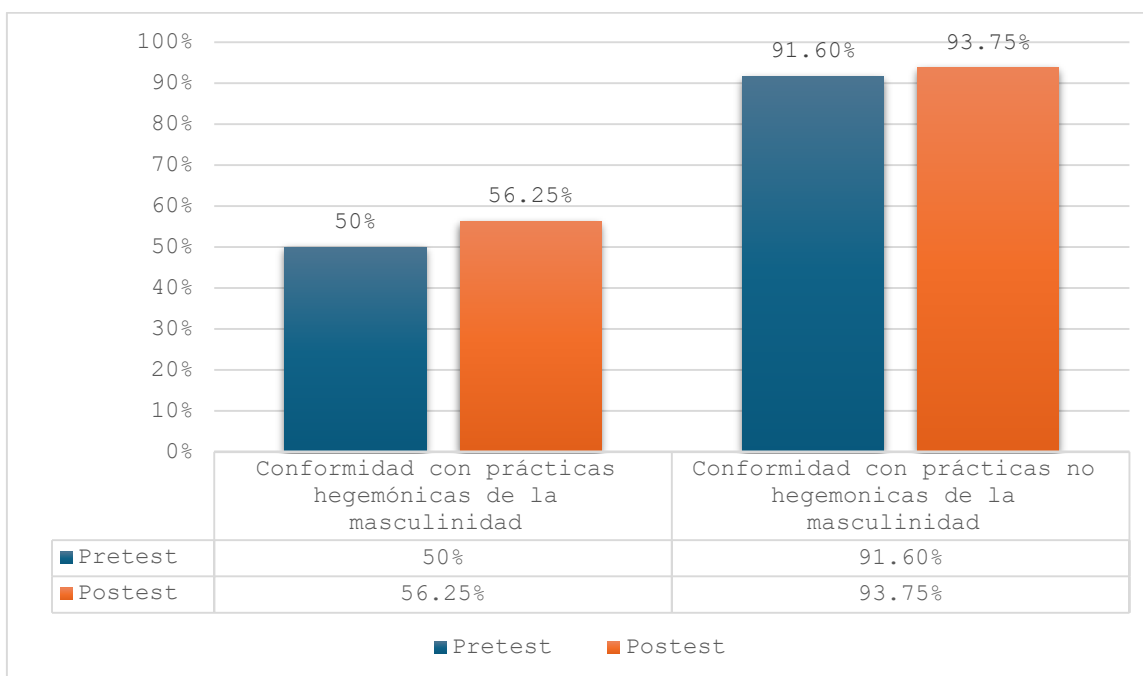
Asimismo, en relación con la afirmación “una pareja debe decidir en conjunto si quiere tener un hijo”, se observa un incremento en el acuerdo total (de 75% a 81.25%) y una disminución en el acuerdo parcial (de 18.75% a 12.5%), mientras que el desacuerdo se mantuvo sin cambios. Esta evolución refuerza la noción de apoyo mutuo en las decisiones compartidas, en sintonía con los objetivos planteados en la intervención. Por otro lado, aunque persiste un pequeño porcentaje en desacuerdo, la tendencia general apunta con claridad hacia una mayor equidad.

Finalmente, el último ítem que se puede relacionar con prácticas hegemónicas de la masculinidad al delegar la responsabilidad de evitar el embarazo exclusivamente a las mujeres, eximiendo a los hombres. Los resultados reflejan una preocupante resistencia al cambio: el acuerdo total se mantuvo, el parcial aumentó y el desacuerdo disminuyó. Esta distribución sugiere que persisten estereotipos de género que colocan la carga reproductiva principalmente en la mujer. Por ello, resulta pertinente que futuras intervenciones fortalezcan la noción de corresponsabilidad.

En virtud de lo anterior, se puede afirmar que la intervención logró resultados positivos en la mayoría de los ítems, especialmente en aquellos que promueven la toma conjunta de decisiones y la equidad de género. Sin embargo, como ya se mencionó, el último ítem evidenció una resistencia cultural más profunda dentro del grupo, lo cual sugiere la necesidad de continuar trabajando esta temática para deconstruir estereotipos de género. Cabe señalar que también se identificaron

algunos retrocesos leves, particularmente en los casos donde disminuyó el desacuerdo, lo cual podría interpretarse como una transición desde posturas firmes hacia otras más ambiguas. A continuación, la gráfica ilustra de manera más clara lo aquí expuesto.

Gráfica 3. Categoría 3: “Salud reproductiva”



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del pretest-posttest.

Por otro lado, acerca del tema de la paternidad, la cual es definida por Rojas (2007) como: el compromiso que se establece en dirección del progenitor hacia los progenitores independientemente de la negociación o relación que se tenga con la madre, moldea la forma de ser hombre y en sentido opuesto, el modelo de masculinidad influye en la forma de manifestar la paternidad. En estas líneas, se puede entender que los resultados del diagnóstico en este rubro pueden facilitar la

forma en cómo los alumnos viven e interiorizan su masculinidad, a partir de cómo creen que debe ser el papel de los padres.

En ese sentido, los alumnos respondieron en el pretest que están de acuerdo en la importancia de la presencia de los padres en la vida de sus hijos e hijas, lo cual es muy positivo porque se aleja del modelo hegemónico. Por otro lado, llama la atención que estén parcialmente de acuerdo en aceptar que las madres son quienes se encargan de los cuidados y alimentación, situación que genera desigualdad dentro de las relaciones del hogar. Es decir, en esta categoría oscilan entre el modelo de masculinidad hegemónico y el igualitario respecto, a la forma de entender el ejercicio de la paternidad, tal y como se puede observar en la siguiente tabla.

Lo anterior, a 30 años de distancia de que se llevara a cabo la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de 1994 en el Cairo, Egipto, donde se instaba a los gobiernos participantes a promover la participación de los hombres en pie de igualdad en todas las esferas de la vida familiar, crianza y las labores domésticas; es decir, desde entonces quedó evidenciada la necesidad de responsabilizarlos de su comportamiento sexual y reproductivo, para fincar así un modelo de paternidad responsable (2014).

Tabla 14. Respuestas de la cuarta categoría: paternidad

Paternidad	Totalmente de acuerdo		Parcialmente de acuerdo		En desacuerdo		No respondió	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pret est	Post est
	%							
1. Es importante que el padre esté presente en la vida de sus hijos, incluso si ya no está con la	81.25	75	18.75	18.75	0	6.25	0	0

madre								
2. Cambiar pañales, bañar y alimentar a los niños o niñas es responsabilidad de la madre	37.5	0	<u>37.5</u>	<u>56.25</u>	25	43.75	0	0
3. El rol más importante de la mujer es cuidar de su hogar y cocinar para su familia	43.75	6.25	<u>43.75</u>	<u>43.75</u>	12.5	37.5	0	12.5

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del pretest-postest.

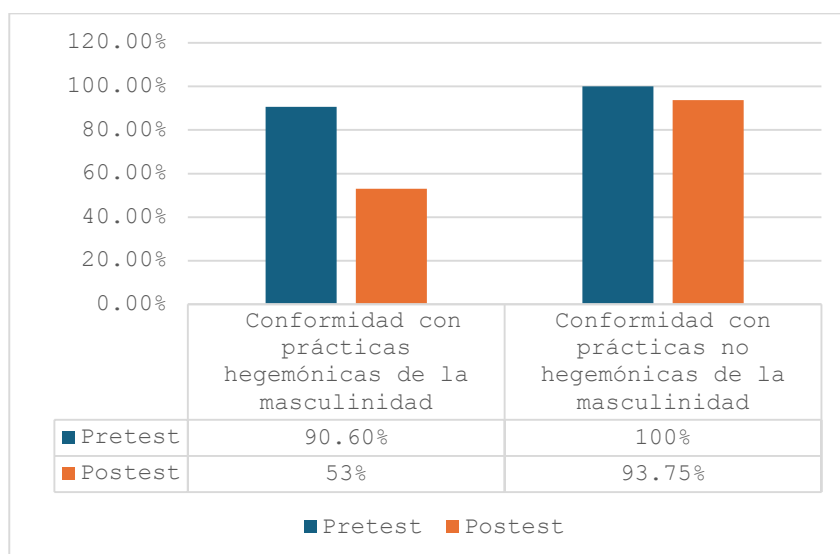
Ahora bien, tras llevar a cabo una intervención educativa con este grupo, se observaron ciertos cambios. En primer lugar, el ítem número uno relativo a la presencia del padre con los hijos y que había recibido una evaluación previa positiva, mostró una disminución en el acuerdo total (de 81.25% a 75%), mientras que el acuerdo parcial se mantuvo (18.75%), y apareció un leve porcentaje de desacuerdo (6.25%). Esto podría indicar que la intervención no alcanzó los objetivos esperados; sin embargo, también es posible que esta variación refleje no solo una resistencia al cambio dentro del grupo, sino cierta confusión derivada de un proceso de transición hacia posturas más reflexivas, que no necesariamente deben interpretarse como negativas.

En segundo lugar, la afirmación que plantea que la madre es la principal responsable de los cuidados de las y los hijos arrojó resultados interesantes. El acuerdo total disminuyó hasta llegar a 0%, mientras que el acuerdo parcial y el desacuerdo aumentaron en igual proporción (18.75%). Esto sugiere una tendencia emergente en el grupo hacia la corresponsabilidad, aunque con matices que indican un proceso de cambio aún en construcción.

En la misma línea, la última afirmación, relacionada con los roles de género, mostró una disminución significativa en el acuerdo total (37.5%), estabilidad en el acuerdo parcial (43.75%), un aumento en el desacuerdo y la aparición de un 12.5% que no respondió. Estos resultados indican un debilitamiento del estereotipo que limita a las mujeres al ámbito doméstico, acompañado de una mayor aceptación de roles diversos; además, sugiere la presencia de ideas intermedias, donde dicho rol aún no se descarta del todo. Finalmente, es posible que algunos hayan experimentado confusión o incomodidad ante el cuestionamiento de creencias profundamente arraigadas, situación que los pudo orillar a no responder.

Por tanto, se puede decir que la intervención educativa tuvo un impacto favorable, ya que los resultados reflejan avances en la reflexión crítica sobre la paternidad y la equidad de género. Sin embargo, también evidencian que el cambio cultural es un proceso gradual y no homogéneo, donde persisten matices, ambigüedades y algunas resistencias. La siguiente gráfica permite visualizar con mayor claridad estas tendencias.

Gráfica 4. Categoría 4: “Paternidad”



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del pretest-postest.

Resta mencionar que, pese a las intenciones de lograr avances en este ámbito, aún queda tramo por recorrer, pues para que predomine un modelo de paternidad responsable es necesario que no haya desigualdades dentro del hogar y, por ende, que las relaciones sea más democráticas. Del mismo modo, es necesario aligerar la carga paternal de proveedor único, así como de involucrarse más en las tareas del hogar que histórica y tradicionalmente se le había relegado a las mujeres.

Respecto a la categoría de violencia, se puede apreciar en los resultados del instrumento diagnóstico que hubo una tendencia favorable, ya que sugieren que la mayoría de los alumnos rechazan este ejercicio por parte de un hombre hacia su pareja. Es decir, consideran que en ninguna circunstancia las mujeres deben sufrir este problema. Cabe aclarar que las afirmaciones hacen referencia sólo a la violencia física y, únicamente de hombres a mujeres en las relaciones de pareja, sin embargo, es necesario tomar en cuenta otras variantes de la problemática en cuestión (simbólica, psicológica, económica, etc.) y en otros escenarios, por ejemplo, cuando varones se violentan entre ellos mismos.

Tabla 15. Respuestas de la quinta categoría: violencia

Violencia	Totalmente de acuerdo		Parcialmente de acuerdo		En desacuerdo	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
	%					
Está bien que un hombre golpee a su pareja, si ella no quiere tener relaciones sexuales con él	6.25	0	6.25	0	87.5	100

Una mujer debe tolerar si su pareja la golpea para mantener a su familia unida	6.25	0	6.25	6.25	87.5	93.75
Hay ocasiones en que las mujeres merecen ser golpeadas	0	0	6.25	0	93.75	100

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del pretest-postest.

Esta categoría contempla sólo tres ítems, todos vinculados con prácticas hegemónicas de la masculinidad: el uso de la violencia por parte de los varones para conseguir relaciones sexuales, lo cual reduce a las mujeres al nivel de un objeto; la idea de que las mujeres deben tolerar esta situación con tal de mantener unida a la familia; y, finalmente, la justificación y normalización de estos actos.

En esta línea, en la primera afirmación, tanto el total como el parcial acuerdo disminuyeron un 6.25%, contrariamente al desacuerdo, el cual aumentó hasta el 100%. Por tanto, aunque ya había un alto porcentaje de rechazo a esta idea, se logró por medio de la intervención, un rechazo total a esta forma de violencia. Dicho de otro modo, el cambio observado sugiere una mejora en la conciencia crítica sobre el consentimiento y la violencia sexual.

En segundo lugar, los resultados del ítem número dos muestran una reducción del 6.25% en el total acuerdo, mientras que el parcial se mantuvo. No obstante, el desacuerdo aumentó en la misma proporción, lo cual sugiere una tendencia favorable, ya que creció el rechazo hacia esta idea. Sin embargo, también se evidencian creencias arraigadas que justifican el sufrimiento femenino como una condición necesaria para mantener la unidad familiar, como si esta dependiera

exclusivamente del sacrificio de las mujeres, y no del cambio en las prácticas masculinas hegemónicas.

En última instancia, la tercera afirmación mostró ligeros cambios. La opción de respuesta Totalmente de acuerdo se mantuvo en 0%, el acuerdo parcial disminuyó un 6.25% y el desacuerdo aumentó hasta alcanzar el 100%. Esta información es positiva tras el proceso de intervención, ya que indica que se erradicó en el grupo la idea de que la violencia puede usarse como castigo legítimo. Este rechazo generalizado evidencia que, frente a formas explícitas de violencia, las personas participantes tienden a adoptar una postura clara y contundente.

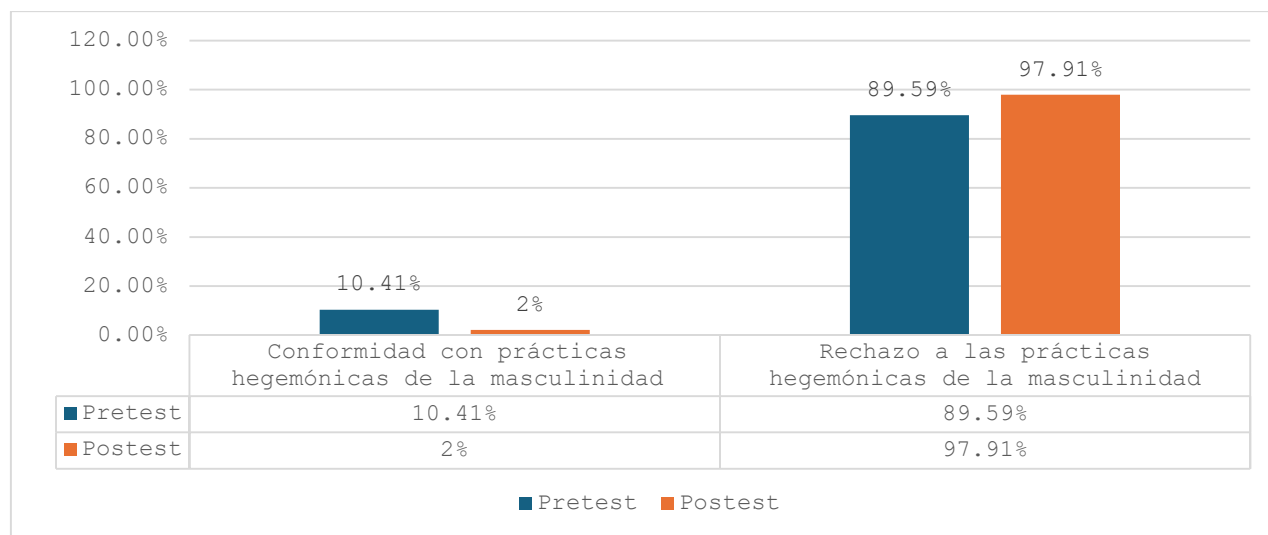
Por otro lado, es importante señalar que la violencia, en distintas situaciones y como respuesta ante los conflictos, está estrechamente vinculada a prácticas hegemónicas de la masculinidad. En determinados contextos, esta idea se inculca desde edades tempranas como parte del orden social establecido. Como lo plantea Durán (2023):

“Desarrollar la violencia es una acción entendida como una obligación para los varones para darse a respetar, tanto por otros hombres como por las mujeres. En el segundo caso se establece la subordinación de ellas y el mandato de ellos; en el primer hecho, debe salir a relucir un líder que va a ser seguido por los demás. Sin embargo, al enfrentarse a los otros, se habrá de señalar un eslabón débil que será juzgado y así contribuirá a elevar la fuerza y masculinidad de los demás. Puede ser un niño ‘afeminado’ o frágil, con alguna discapacidad, lo cual coadyuvará al desarrollo del acoso psicológico o moral” (Durán, 2023, p. 27).

Por tanto, es necesario transformar estas creencias desde la educación. En este caso, las afirmaciones correspondientes a la categoría analizada se relacionan directamente con lo que señala la autora, ya que reflejan la centralidad del varón y la subordinación de la mujer. La violencia física aparece como un mecanismo de control que garantiza dicha jerarquía. De ahí la importancia de reconocer que el

desacuerdo expresado por los alumnos ante estas afirmaciones implica, al menos en cierto grado, un rechazo al modelo hegemónico de masculinidad, como se muestra en la siguiente gráfica.

Gráfica 5. Categoría 5: “Violencia”



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del pretest-postest.

La última categoría que se abordó fue la de homofobia que, a decir de Lozano & Rocha (2011), no solo es un fenómeno que invisibiliza las relaciones sexuales y afectivas entre personas del mismo sexo, sino que da lugar a ejercer violencia y agresión en su contra. Además, es parte fundamental de la masculinidad hegemónica, debido a que esta manera de sentirse hombre rechaza todo lo que parece femenino.

Por ello es importante resarcir este problema, pues atenta contra los derechos humanos, tales como a la igualdad, la dignidad, la libertad de expresión e integridad física; además, provoca sufrimiento psicológico y emocional en las personas que lo sufren; aunado a ello, limita la expresión de género y la libertad individual y, tiene sus implicaciones en el daño a la salud social. Por ello, es

importante que desde distintos ámbitos se trate de eliminar este fenómeno, para construir una sociedad inclusiva, en las que las nuevas generaciones aprendan a relacionarse desde la empatía y el respeto por la diversidad.

En ese contexto, en el pretest, una parte significativa del grupo expresó actitudes homofóbicas: la mayoría afirmó que no tendría un amigo homosexual, muchos se sintieron incómodos ante la idea de ver a un hombre comportarse de manera afeminada, estar cerca de hombres homosexuales o permitirles adoptar hijos. Sin embargo, también hubo alumnos que mostraron posturas más abiertas, al no incomodarse por expresiones de género no hegemónicas, rechazar la idea de prohibir a los homosexuales trabajar con niños y no sentir vergüenza ante la posibilidad de tener un hijo con esa orientación sexual. A continuación, se presentan con mayor detalle los resultados del pretest y posttest, con el fin de analizar los cambios generados tras la intervención educativa.

Tabla 16. Respuestas de la sexta categoría: homofobia

Homofobia	Totalmente de acuerdo		Parcialmente de acuerdo		En desacuerdo		No contestó	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
	%							
1. Jamás tendría un amigo homosexual	37.5	0	25	75	37.5	18.75	0	6.25
2. Me desagrada ver a un hombre comportarse como una mujer	31.25	18.75	31.25	25	37.5	50	0	6.25

3. Estar cerca de hombres homosexuales me hace sentir incómodo	<u>56.25</u>	<u>43.75</u>	18.75	25	25	25	0	6.25
4. A los hombres homosexuales se les debería prohibir trabajar con niños (y niñas)	12.5	6.25	31.25	31.25	<u>56.25</u>	<u>56.25</u>	0	6.25
5. A los hombres homosexuales se les debería prohibir adoptar hijos o hijas	25	12.5	<u>37.5</u>	18.75	31.25	<u>62.5</u>	6.25	6.25
6. Me avergonzaría tener un hijo homosexual	18.75	18.75	31.25	31.25	<u>50</u>	<u>43.75</u>	0	6.25

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del pretest-postest.

En relación con lo anterior, es necesario precisar que los seis ítems de los que consta esta categoría se relacionan directamente con algunas prácticas hegemónicas de la masculinidad, ya que son afirmaciones que parten de elementos tales como: exclusión, anti-feminidad, rechazo emocional, concepción de familia tradicional, vergüenza social, entre otros. Por tanto, luego de haber trabajado con el grupo se observó que hubo una reducción de actitudes homofóbicas, persistencia de prejuicios y algunos resultados mixtos.

En el ítem uno: “jamás tendría un amigo homosexual”, disminuyó el acuerdo total (37%) y el desacuerdo (18.75%), mientras que el acuerdo parcial se elevó al 50% y un 6.25% no respondió. Estos datos evidencian una resistencia significativa: si bien se redujo la postura abiertamente excluyente, un porcentaje considerable del grupo continuó mostrando reservas frente a la diversidad sexual aún después de la

intervención. Además, la baja en el desacuerdo resulta preocupante, pues sugiere una persistencia de actitudes excluyentes que requieren seguir siendo abordadas con profundidad.

Por su parte, los resultados de la afirmación número dos, que remite al rechazo de lo femenino en los varones, muestran una disminución tanto en el acuerdo total (de 31.25% a 18.75%) como en el parcial (de 31.25% a 25%). En contraste, el desacuerdo aumentó del 37.5% al 50%. Esto refleja un avance positivo, aunque parcial, ya que la intervención educativa no logró erradicar completamente el rechazo a lo femenino, pero sí generó un movimiento significativo en ese sentido. Cabe agregar que el desprecio por lo femenino continuó teniendo fuerza como uno de los mandatos de la masculinidad.

En lo que respecta al ítem número tres, la intervención tuvo un impacto limitado. Si bien se observó una disminución en el porcentaje de estudiantes que estaban totalmente de acuerdo con la afirmación (de 56.25% a 43.75%), el acuerdo parcial aumentó (de 18.75% a 25) y el desacuerdo se mantuvo sin cambios (25%). Esto sugiere que la incomodidad emocional frente a la homosexualidad fue más resistente al cambio, lo cual evidencia que las actitudes afectivas no se transforman fácilmente ni de forma rápida. Por ello, este tipo de dimensiones requieren ser abordadas con mayor profundidad y con mayor tiempo.

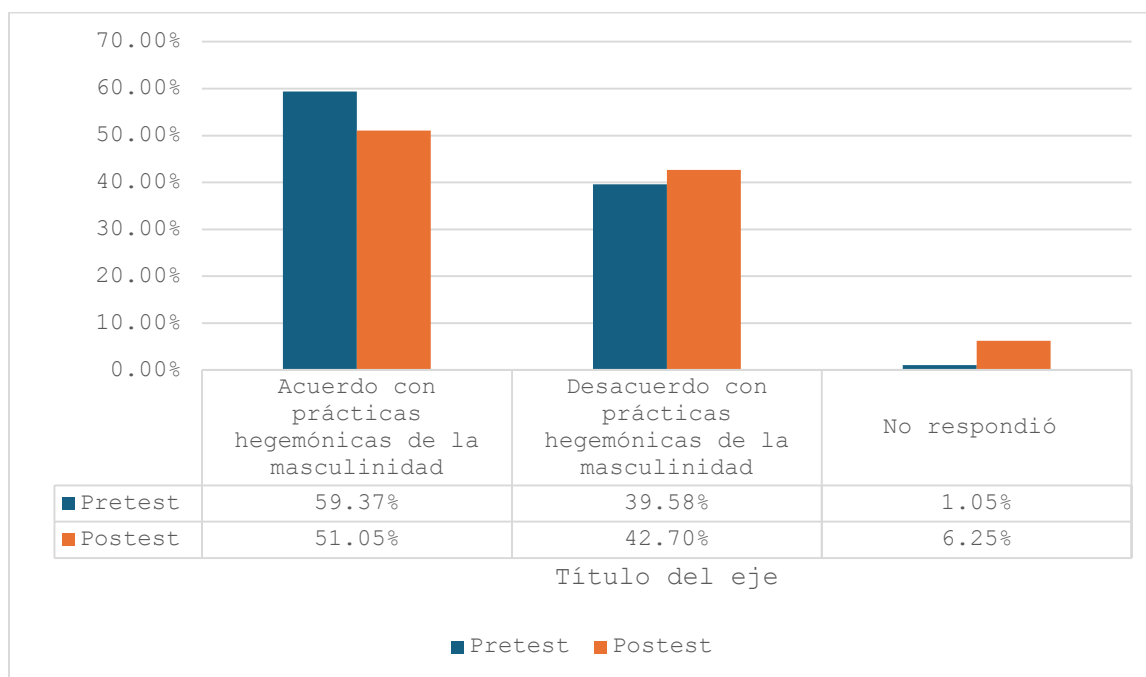
En esa misma línea pueden interpretarse los resultados del ítem número cuatro. Aunque se redujo el porcentaje de estudiantes totalmente de acuerdo con la afirmación (de 12.5% a 6.25%), el acuerdo parcial se mantuvo en 31.25% y el desacuerdo no mostró variaciones, permaneciendo en 56.25%. El impacto de la intervención, si bien fue positivo, resultó muy limitado. Esto evidencia que ciertos

prejuicios de carácter estructural, como la asociación entre homosexualidad y peligro, son más resistentes al cambio, ya que con frecuencia se sostienen en discursos que aparentan estar justificados en nombre de la seguridad o el cuidado, pero que en realidad refuerzan estigmas y formas de discriminación.

Respecto al ítem número cinco, que aborda el derecho a la crianza de hijos por parte de personas con orientación homosexual, el acuerdo total se redujo a la mitad (de 25% a 12.5%), al igual que el acuerdo parcial (de 37.5% a 18.75%), mientras que el desacuerdo se duplicó (de 31.25% a 62.5%). En este contexto, se trata de uno de los cambios más significativos, posiblemente porque permitió reflexionar sobre los afectos, la diversidad familiar y el derecho al cuidado. Esto indica que el grupo comenzó a cuestionar la idea del varón heterosexual como único modelo válido de padre.

En último lugar, la afirmación número seis, relacionada con la homofobia en tanto al miedo de los varones al qué dirán si llegaran a tener un hijo homosexual, muestra dos movimientos: por un lado, el desacuerdo disminuyó levemente (de 50% a 43.75%) y un pequeño porcentaje no respondió (6.25%), lo cual puede interpretarse como una señal positiva, ya que algunos participantes dejaron de considerar que les daría vergüenza tener un hijo homosexual. Sin embargo, el hecho de que no haya variación alguna en los niveles de acuerdo (parcial y total) revela que esta dimensión emocional, asociada al orgullo, la vergüenza y la reputación familiar, no fue realmente tocada por la intervención.

Gráfica 6. Categoría 6: “Homofobia”



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del pretest-postest.

Finalmente se observó, después de haber aplicado la intervención educativa, una mejora en las actitudes de los alumnos con tendencia hacia modelos de masculinidad igualitaria. Estos pequeños cambios, se observaron en la mayoría de los temas abordados. Hubo avances importantes, por ejemplo, en la percepción sobre roles de género, sexualidad y paternidad responsable. Aunque también hubo persistencia de algunos prejuicios, sobre todo, en torno a la homofobia; sin embargo, la intervención permitió iniciar un proceso de reflexión y cambio.

En ese sentido, quedó evidenciado la necesidad de intervenir desde la educación y dentro del espacio escolar para cuestionar las construcciones hegemónicas de género. En lo que respecta a este estudio, se plantea que la transformación de las masculinidades puede contribuir a una convivencia más justa,

respetuosa e incluyente, comenzando desde las instituciones de educación formal, en este caso desde la secundaria.

CONCLUSIONES

La presente investigación partió de una problemática específica: la reproducción de prácticas y valores asociados a la masculinidad hegemónica en estudiantes de secundaria, concretamente en un contexto rural como el de la Telesecundaria José María Pino Suárez, ubicada en la comunidad de San Martín, Valparaíso, Zacatecas. Este problema se relaciona de manera directa con fenómenos sociales como la violencia de género, la homofobia, la exclusión y la reproducción de estereotipos que limitan a mismos varones, pero de manera más grave a mujeres y a toda identidad genérica que no entre dentro de lo normado socialmente aceptado.

En la introducción se menciona que el modelo educativo de la NEM, a pesar de incorporar el eje de igualdad de género de manera transversal, no desarrolla de manera específica la reflexión sobre masculinidades. No obstante, en los materiales y actividades escolares pueden encontrarse elementos que contribuyen a educar en este sentido. Aun así, persiste la necesidad de profundizar en un diálogo más directo sobre las formas de ser hombre y los efectos de las masculinidades hegemónicas. En este contexto, resulta pertinente recurrir a otros medios, como la intervención educativa realizada en este estudio, con el propósito de generar espacios de reflexión que contemplen las ausencias del sistema educativo actual.

A lo largo del presente trabajo se buscó responder una pregunta central: ¿cómo se puede iniciar un diálogo sobre las prácticas hegemónicas de la masculinidad en estudiantes adolescentes de nivel secundaria en una zona rural? Los resultados obtenidos tras la intervención educativa permiten afirmar que este

proceso puede ser posible de manera efectiva en el aula mediante un trabajo directo con el alumnado, siempre que se utilicen estrategias pedagógicas participativas, con enfoque y perspectiva de género, adaptadas al contexto sociocultural de los estudiantes.

A manera de hipótesis se planteó que un proceso de cambio puede lograrse mediante una intervención educativa que invite a reflexionar sobre las masculinidades desde un enfoque y perspectiva de género, se cumplió de manera satisfactoria. El análisis de los datos del pretest y posttest muestra tendencias claras hacia el cambio en varios ítems, donde se evidenció una postura más inclusiva y equitativa por parte de los participantes. Sin embargo, también persistieron respuestas asociadas a prejuicios y resistencias, lo que indica que, aunque se generó un cuestionamiento inicial, los cambios culturales requieren tiempo y dependen de factores adicionales como la educación familiar, el contexto y la socialización entre pares.

En cuanto al objetivo general que trata sobre iniciar un proceso de deconstrucción de las prácticas hegemónicas de la masculinidad en estudiantes de la telesecundaria seleccionada, se cumplió en la medida en que se logró introducir el tema, fomentar la reflexión crítica y obtener evidencia de cambio en varias actitudes y percepciones de los participantes. Por su parte, el objetivo específico número uno, que buscaba explicar la construcción de la masculinidad en la adolescencia en el ámbito escolar y rural en México, se logró mediante el análisis bibliográfico y contextual presentado en el capítulo I, donde se describe los factores sociales, culturales y educativos que intervienen en la construcción de las masculinidades en estos contextos.

Asimismo, el objetivo específico número dos, en el que se esperaba analizar el encuadre de género en el plan de estudios 2022 de la NEM y en los libros de texto de telesecundaria, se puede decir que se cumplió plenamente, pues se identificó la presencia del enfoque de género, pero la ausencia de un abordaje explícito sobre masculinidades, lo que muestra la pertinencia de la intervención realizada. Por otro lado, el último objetivo específico que era aplicar una intervención educativa para que los estudiantes varones cuestionen formas de ser y actuar desde las prácticas hegemónicas de la masculinidad, se cumplió de buena manera, dado que, se logró aplicar una intervención educativa con éxito, y a partir de ella se pudo observar cambios en las respuestas del posttest, y aunque, algunas actitudes y creencias tradicionales persistieron, más que un proceso acabado, un primer e importante paso.

Por otro lado, se observó que la metodología fue adecuada para abordar esta intervención, ya que se combinó un enfoque documental con trabajo de campo a través de diagnóstico y aplicación de una secuencia didáctica. La elección del cuestionario GEM fue pertinente, pues a partir de ella se pudo medir con claridad las actitudes de los estudiantes en categorías como: masculinidad, sexualidad, paternidad, violencia y homofobia.

La secuencia didáctica diseñada favoreció la participación y el diálogo, elementos importantes para la reflexión crítica en el alumnado. Sin embargo, el tiempo disponible para la implementación y la naturaleza única de los grupos de estudio, no posibilitaron hacer mediciones o de comparar con un grupo de control, además de que en un inicio no se planteó hacer un diseño de este tipo. Cabe

mentar que, la metodología fue adecuada para los fines del estudio y demostró ser viable para su aplicación en contextos similares.

En ese sentido, entre los logros más relevantes se encuentran: la introducción del tema de las masculinidades en un contexto escolar donde no se había trabajado de esta manera; la adaptación del instrumento GEM al ámbito rural de Zacatecas, utilizando un lenguaje y ejemplos cercanos a los estudiantes; la generación de un espacio de diálogo seguro que permitió al alumnado expresar dudas, resistencias y acuerdos sin temor a ser juzgados y reprendidos; así como la documentación real de cambios de actitud medibles, que además, puede tomarse como un antecedente importante para futuras investigaciones y el diseño de políticas educativas futuras.

Aunado a lo anterior, los resultados del postest muestran cambios importantes en los estudiantes. Entre ellos se puede mencionar el mayor desacuerdo con la idea de que a los hombres homosexuales se les debería prohibir adoptar hijos; la disminución de la incomodidad al estar cerca de hombres homosexuales; y también una mayor aceptación hacia el reparto equitativo de tareas en la paternidad y el cuidado de hijas e hijos. Cabe precisar que, estos efectos deben leerse como algo temporal y limitado, pues los resultados muestran una realidad de lo inmediato, lo que significa que con el paso del tiempo esto se suavice, por ello, se requiere que las intervenciones sean de mayor extensión y continuidad.

Por otro lado, es preciso mencionar que también hubo cosas que no se lograron cambiar, esto se explica, en parte, por las limitaciones del estudio. Por ejemplo, en varios casos se mantuvieron creencias ligadas a estereotipos de

género, como relacionar la fuerza física y la autoridad con el género masculino. En ese sentido algunas respuestas sugieren que, a pesar de que los estudiantes entendieron la importancia de la igualdad, no siempre la hicieron suya como algo de utilidad personal.

A decir de las limitaciones, las más evidentes son: el tiempo reducido en el que se llevó a cabo la intervención y el peso del contexto sociocultural, muy arraigado en valores tradicionales, lo que hace que los cambios sean más lentos. Por tanto, el reto principal para futuras investigaciones sería dar continuidad a estas acciones e impulsar que el tema de las masculinidades se incorpore de manera explícita como parte de asignaturas y proyectos, de modo que la perspectiva de género se traduzca en realidades y no se quede solamente en el discurso institucional. Del mismo modo, sería recomendable que la escuela adopte un enfoque interseccional de género, que permita analizar cómo el género se entrecruza con otros factores sociales (clase, origen, edad, etc.) y, con ello, el alumnado cuente con espacios más críticos y reflexivo sobre las distintas formas de ser hombre y de relacionarse en el espacio escolar.

Desde lo académico e institucional, este trabajo ayudó a fortalecer competencias investigativas y a confirmar el compromiso con una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también aporte a la transformación social. Por tanto, se puede decir que la escuela sigue siendo un espacio estratégico para cuestionar y reconstruir los imaginarios de género, sobre todo en comunidades donde otras instancias de socialización no ofrecen alternativas a los modelos hegemónicos y normativos.

En relación con lo anterior, se puede mencionar que la intervención educativa, a pesar de haber sido corta, fue un primer acercamiento transformador en esta telesecundaria, al demostrar la importancia de trabajar el tema de masculinidades como parte de la formación integral del alumnado. Este esfuerzo inicial posibilita seguir construyendo proyectos que entrelacen el aula, la escuela y la comunidad, y que poco a poco se mantengan de manera más estable y organizada.

Por tanto, esta investigación confirma que trabajar el tema de las masculinidades en la educación básica no sólo es pertinente, sino también necesario. En un contexto marcado por desigualdades de género y altos índices de violencia, es urgente replantear el papel de los varones desde la infancia y la adolescencia. En ese sentido, más que la incorporación transversal que ya contempla la Nueva Escuela Mexicana, el reto más importante está en llevar a la práctica cotidiana esa perspectiva de género retomando también a las masculinidades; fortalecer la formación inicial y continua del magisterio; y en construir una alianza real entre la escuela, las familias y la comunidad, para que el cambio tenga raíces más firmes y duraderas.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (13 jul 2025). *Miles de niñas dan a luz en México cada año: así son los datos estado a estado*. El País. Recuperado de <https://elpais.com/mexico/2025-07-13/miles-de-ninas-dan-a-luz-en-mexico-cada-ano-asi-son-los-datos-estado-a-estado.html> Fecha de consulta: 05 de noviembre de 2025
- Aguayo, F. (2011). *Encuesta Images Chile. Resultado de la Encuesta Internacional de Masculinidades y Equidad de Género. El caso chileno*. Chile: CulturaSalud/EME.
- Alario, M. (2019). La reproducción de la violencia sexual: un análisis de la masculinidad hegemónica y la pornografía. En Blanco, M. & Sainz, C. (Ed.), *Investigación joven con perspectiva de género IV*, (pp. 55-66). Madrid: Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlos III de Madrid.
- Amnistía Internacional (2015). *Respeta mis derechos. Respeta mi dignidad. Módulo 3. Los derechos sexuales y reproductivos son derechos humanos*. Bélgica, pp. 1-142. Recuperado de: <file:///C:/Users/Admin/OneDrive/Documentos/Maestr%C3%ADa%20en%20Educaci%C3%B3n%20y%20Desarrollo%20Profesional%20Docente/Amnistia%20Internacional.%20Respeta%20mis%20derechos.pdf>
- Amuchástegui, A. (2003). No sé si quedó embarazada: género, responsabilidad y autonomía entre jóvenes mexicanos. En Olavarría, J. (Ed.). *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidad en América Latina*. (pp. 143-152). Santiago, Chile: Flacso-Chile.
- Ayala, M. (2007). Masculinidades en el campo. *Ra Ximhai*, Vol. 3, pp. 739-761. Recuperado el 29 de septiembre del 2025, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130306>
- Bórtoli, P. V. (2022). Lenguaje no binario en las aulas: lo disruptivo de la emergencia social frente al poder de la norma. *Recial*, Vol. 13, Núm. 22, 338–352. <https://doi.org/10.53971/2718.658x.v13.n22.39628>
- Boscán, A. (2023). Educar a hijos no machistas. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, Vol. 5, Núm. 8, pp. 127-151. DOI: <https://doi.org/10.38186/difcie.58.07>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. (2 ed.). España: Anagrama.
- Cárdenas, V. & Cielo, M. (2023). La formación de las masculinidades adolescentes en la escuela secundaria. Evidencias obtenidas mediante una intervención psicosocial. En Cárdenas, V. & Pérez, M. (Coord.). *Diversidad y complejidad*

de la intervención psicosocial en México, (pp. 155-192). México: Fontamara.

Cárdenas, R., Otero, G., & Monreal, M. (2023). La educación con perspectiva de género para la formación integral del alumnado. Análisis de estrategias coeducativas. *Revista FAEEBA*, Vol. 32, Núm. 70, pp. 129-144. DOI: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n70.p129-144>

Careaga, G. (2002). La perspectiva de género, conceptos básicos. *Decisio*, Núm. 2, pp. 8-11. Recuperado el 16 de noviembre de 2014, de https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=109.

Castro, K., García, C., Acevedo, J. & Garza, I. (2018). Masculinidad Juvenil, Elementos socioculturales y disposición a la delincuencia en jóvenes mexicanos. *Acta de Investigación Psicológica*, Vol. 8, Núm. 3, pp. 76-86. DOI: <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2018.3.08>

Castro, M. (2022, octubre 11). *El abandono escolar también tiene género*. Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO). Recuperado de: <https://imco.org.mx/el-abandono-escolar-tambien-tiene-genero/>
Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2025.

Cartwright, M. (2023, diciembre, 07). *Mary Wollstonecraft*. World history encyclopedia en español. Recuperado de: <https://www.worldhistory.org/trans/es/1-22487/mary-wollstonecraft/> Fecha de consulta: 28 de agosto de 2025

Ceballos, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: La importancia del «deber ser» hombre. *Última Década*, Vol. 20, Núm. 36, pp. 141-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100007>

Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Catálogo de libros escolares 2024-2025. Recuperado el 7 de septiembre de 2024, de <https://libros.conaliteg.gob.mx/>

Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, Núm. 14, pp. 157-171. Recuperado el 06 de octubre de 2024, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268013>

Connell, R. (2003a). Adolescencia en la construcción de masculinidades contemporáneas. En Olavarría, J. (Ed.). *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidad en América Latina*. (pp. 53-70). Santiago, Chile: Flacso-Chile

Connell, R. (2003b). La organización social de la masculinidad. En Lomas, C.

(Coord.). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, (pp. 31-54). España: Paidós Ibérica

Cortés M. (2020). Género, interseccionalidad y el enfoque diferencial y especializado en la atención a víctimas. *Revista Digital Universitaria*, Vol. 21, Núm. 4, pp. 01-09. DOI: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.8>

Cruz, J. L., Bravo, J. & López, F. Y. (2024). Masculinidades decoloniales: implicaciones del nuevo modelo educativo mexicano para el reconocimiento del otro en su diversidad. *CoPaLa Construyendo la paz*, Núm. 20, pp. 01-17. DOI: <https://doi.org/10.35600/0000>

Cruz, R. (2020). Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: Estudio etnográfico en una escuela Normal de la Ciudad de México. *Diálogos sobre educación*, Núm. 21, pp. 01-22. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.678>

Diario Oficial de la Federación (2025). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, México.

Díaz, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Recuperado de: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf Fecha de consulta: 20 septiembre de 2023.

Díaz, A. (2023). Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, Vol. 7, Núm. 57, pp. 209-238. DOI: <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7508>

Duran, K. (2023). Masculinidad hegemónica, una violencia de género silenciosa hacia los hombres. *D'Perspectivas Siglo XXI*, Vol. 10, Núm. 20, pp. 20-32. DOI: <https://doi.org/10.53436/AL14TW41>

FePI TV (2016 octubre 18). *Regadera: campaña te hace falta ver más BAX*. You Tube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=d3TZfHVWWcg>

Fonseca, S. (2022). *Por qué necesitamos hablar de masculinidades. Apuntes de aproximación*. Argentina: Sebastián Fonseca.

Flores, J. (2024, noviembre, 25). *Rosa Parks, la mujer negra que no cedió su asiento a un blanco en el autobús*. National Geographic. Recuperado de: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/rosa-parks-mujer-negra-que-no-cedio-su-asiento-a-blanco-autobus_9945#google_vignette Fecha de

consulta: 28 de agosto de 2025

- Fuller, N. (2003). Adolescencia y riesgo: reflexiones desde la antropología y los estudios de género. En Olavarria, J. (Ed.). *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidad en América Latina*. (pp. 71-84). Santiago, Chile: Flacso-Chile.
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Revista de la facultad de Educación de Albacete*, Núm. 27, pp. 1-18. Recuperado el 20 de abril de 2024, de <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>
- Gaucín, G., Cejas, L., Fernández, L. & Berumen, R. (2022). The benefits of educational intervention in the school context. *Journal of Teaching and Educational Research*, Vol. 8m Núm. 22, p. 22-28. Recuperado el 22 de septiembre de 2024, de: https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Docencia_e_Investigacion_Educativa/vol8num22/Journal_of_Teaching_and_Educational_Research_V8_N22_4.pdf
- Giles, C. (2023). El panorama de la violencia sexual contra las mujeres en México. *Notas estratégicas Instituto Belisario Domínguez*, Núm. 194, pp. 1-10. Recuperado de: <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/6030>
- Gobierno de México. (13 de octubre del 2014). Secundaria. Programas de estudio. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/secundaria-programas-de-estudio> Fecha de consulta: 21 enero de 2024.
- Gobierno de México. (09 de mayo del 2020). Instituto de los Mexicanos en el Exterior. Recuperado de: <https://www.gob.mx/ime/acciones-y-programas/mexicanos-en-el-mundo> Fecha de consulta: 29 de septiembre de 2025.
- Gobierno del Estado de Zacatecas. (10 de abril de 2023). Presentan Gobierno del Estado y OIM-ONU Indicadores de Gobernanza de la Migración (IGM) de Zacatecas. Recuperado de: <https://www.zacatecas.gob.mx/presentan-gobierno-del-estado-y-oim-onu-indicadores-de-gobernanza-de-la-migracion-igm-de-zacatecas/> Fecha de consulta: 11 de noviembre de 2025
- Gudino, I. (2024). *Pedagogías del Sur y Decoloniales: principios formativos en la Nueva Escuela Mexicana*. Recuperado el 05 de septiembre del 2024, de <https://revistaaula.com/pedagogias-del-sur-y-decoloniales-principios-formativos-en-la-nueva-escuela-mexicana/>
- Hernandez, J. (2023). Desafíos a la masculinidad hegemónica en secundarias de la Ciudad de México. *Emerging Trends in Education*, Vol. 5, Núm., 10, pp. 37-48. DOI: <https://doi.org/10.19136/etie.a5n10.5367>

- Huguet, G. (2025, agosto,28). *Simone de Beauvoir, la madre del feminismo*. National Geographic. Recuperado de https://historia.nationalgeographic.com.es/a/simone-beauvoir-filosofa-feminista_16094 Fecha de consulta: 28 de agosto de 2025.
- Instituto Estado de México. (28 de febrero de 2024). Reglamento Escolar Instituto Estado de México Secundaria. Recuperado de <https://acortar.link/AlufBF> Fecha de consulta: 28 de febrero de 2024.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (06 de septiembre 2023). Violencia contra las mujeres en México. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/> Fecha de consulta: 29 de agosto de 2023.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (21 de septiembre de 2023). COMUNICADO DE PRENSA NUM. 556/23. Día mundial para la prevención del embarazo adolescente (datos nacionales). Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_EmbNoPlanificado23.pdf Fecha de consulta: 29 de agosto de 2023.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (06 de marzo de 2024). Población rural y urbana. Recuperado de: https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P Fecha de consulta: 30 de abril de 2024.
- Jones, A. (2021). *Construyendo una nueva masculinidad. Programa de formación socioemocional*. (Trabajo de grado de Maestría). Colombia: Universidad del Norte.
- Lares, J. (16 de diciembre de 2024a). *Zacatecas, tercer lugar en la dependencia de las remesas*. Recuperado de: <https://ljz.mx/16/12/2024/zacatecas-tercer-lugar-en-la-dependencia-de-las-remesas/> Fecha de consulta: 11 de noviembre de 2025
- Lares, J. (23 de mayo de 2024b). *Zacatecas, segundo estado del país con saldo migratorio negativo: INEGI*. Recuperado de: <https://ljz.mx/23/05/2024/zacatecas-segundo-estado-del-pais-con-saldo-migratorio-negativo-inegi/> Fecha de consulta: 20 de noviembre de 2025.
- Jordán, M., Pachón, L., Blanco & Achiong, M. (2011). Elementos para tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Revista Médica Electrónica*, Vol. 33, Núm. 4, pp. 540-546. Recuperado el 21 de abril, de <http://ref.scielo.org/zzi9v7>
- Leis, E. (2022). *Prevención de la violencia de género a través de la construcción de masculinidades proigualitarias*. (Trabajo de investigación. Fin de Máster).

Lledó, E. (2012). *De lengua, diferencia y contexto*. España. Gobierno de Navarra Departamento de Educación.

Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? *Revista de Educación*. Vol. s/n. Núm. 342, pp. 82-102 Recuperado el 28 de enero 2024, de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/153884>

Lozano, I. & Rocha, T. (2011). *La homofobia y su relación con la masculinidad hegemónica en México*. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, Vol. 22, pp. 60–77. Recuperado el 7 de septiembre de 2024, de: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/reps/v22/a05.pdf>

Lozano, I. (2017). Trabajando para reeducar a los varones: la experiencia del trabajo grupal hacia la igualdad de género. En Delgado, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. (pp. 181-213). México: IUSE

Mardones, K. (2019). ¿Deconstrucción o destrucción de los hombres y la masculinidad? Discursos de reordenamientos de género. Debate feminista, Vol. 58, pp. 98-1. DOI: <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2019.58.05>

Mendoza, D., Reyes, K. & Reyes, R. (2016). Guía didáctica para trabajar género y masculinidad con niños, niñas y adolescentes “Creciendo juntos y juntas”, igualdad de género desde la infancia. Recuperado en 07 de octubre de 2024, de, <https://studylib.es/doc/4923870/qu%C3%ADa-did%C3%A1ctica-para-trabajar-g%C3%A9nero-y-masculinidad-con-ni%C3%B1os-y-ni%C3%9Aas-y-adolescentes-%E2%80%9Ccreciendo-juntos-y-juntas%E2%80%9D-igualdad-de-g%C3%A9nero-desde-la-infancia>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2014). Programa de Acción aprobado en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994. Recuperado de: <https://www.un.org/es/conferences/population/cairo1994> Fecha de consulta: 15 de febrero de 2025.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2025). Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/> Fecha de consulta: 20 de agosto del 2024.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (Julio 2024). Boletín de estadísticas migratorias para México 2024. Recuperado de: https://mexico.iom.int/sites/g/files/tmzbd11686/files/documents/2025-07/boletin-de-estadisticas-migratorias-para-mexico-2024_0.pdf Fecha de consulta: 05 de noviembre de 2025.

- Peláez, Y. (2020). *Programa de nuevas masculinidades para mejorar las relaciones socioafectivas en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, Trujillo 2019*. (Tesis de Doctorado). Trujillo, Perú: Universidad Cesar Vallejo.
- Pérez, J. (2011). *Historia del feminismo*. España: Catarata
- Pérez, M. (2015). Para una educación con perspectiva de género: desde las mujeres y las personas LGBT. En Godínez, W., & García, J. (Coord.). *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas*, (pp. 729-746). México: Universidad Autónoma de México.
- Pescador, E. (2004). Masculinidades y adolescencia. En Lomas, C. (Comp.). *Los chicos también lloran*. (113-146). España: Paidós Ibérica.
- PueblosAmerica.com. Recuperado de: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/san-martin-san-martin-de-la-palma/#fotos> Fecha de consulta: 09 abril de 2023.
- Rangel, L. (2019). *¿Qué decimos cuando hablamos de sexualidad en la escuela? Educación sexual, discurso pedagógico y heteronormatividad*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Rocha, T. (2017). La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género. En Delgado, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*, (pp. 61-109). México: IUSE
- Rodríguez, C. (04 de septiembre 2023). *Las mujeres tienen menos independencia económica arroja análisis de IMCO*. LJA.MX. Recuperado de: https://www.lja.mx/2023/09/mujeres-tienen-menos-independencia-economica/?utm_source Fecha de consulta: 27 de julio de 2025.
- Rojas, O. (2007). Criar a los hijos y participar en las labores domésticas sin dejar de ser hombre: un estudio generacional en la ciudad de México. En Amuchástegui, A., & Szasz, I. (Coord.). *Sucede que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*, (pp. 519-563), México: El Colegio de México.
- Rojas, M. (2021). *Representaciones sociales de las masculinidades en adolescentes: 6to de secundaria de la unidad educativa Simón Bolívar B*. (Tesis de Licenciatura). La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.
- Sancho, M. (2009). *El hombre habla mucho del sexo, pero poco de sus problemas con él*. El confidencial. Recuperado el 13 de febrero de 2025, de: https://www.elconfidencial.com/cultura/2009-02-13/el-hombre-habla-mucho-de-sexo-pero-poco-de-sus-problemas-con-el_1003210/

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022a). *Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf Fecha de consulta: 03 febrero de 2025.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024a). *Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. Recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf> Fecha de consulta: 03 de abril de 2025.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024b). *Primer grado Ética, Naturaleza y sociedad*. México, Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/T1ETA.htm#page/1> Fecha de consulta: 20 de abril de 2025.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024c). *Primer grado De lo humano y lo comunitario*. México, Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/T1ETA.htm#page/1> Fecha de consulta: 20 de abril de 2025.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024d). *Primer grado Lenguajes*. México, Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/T1ETA.htm#page/1> Fecha de consulta: 20 de abril de 2025.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024e). *Segundo grado Ética, naturaleza y sociedad*. México, Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/T2ETA.htm> Fecha de consulta: 20: marzo de 2025.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024f). *Segundo grado De lo humano y lo comunitario*. México, Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/T2HUA.htm> Fecha de consulta: 20: de abril de 2025.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024g). *Segundo grado Lenguajes*. México, Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/T2HUA.htm> Fecha de consulta: 20 abril de 2025.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024h). *Tercer grado Ética, naturaleza y sociedad*. México, Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/T3ETA.htm> Fecha de consulta: 20 de abril de 2025.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2025). Portal de la nueva familia de LTG. Recuperado de: <https://conocetuslibros.sep.gob.mx/> Fecha de consulta: 20 abril de 2025.
- Secretaría de las Mujeres del Estado de Zacatecas (mayo 2022). Violencia contra las mujeres en Zacatecas (tipos por municipio). Recuperado de: [https://semujer.zacatecas.gob.mx/pdf/Informes%20parciales/Bale%C3%ADn%2040.%20Violencia%20contra%20mujeres%20Zacatecanas%20\(tipos%20por%20municipio\).pdf](https://semujer.zacatecas.gob.mx/pdf/Informes%20parciales/Bale%C3%ADn%2040.%20Violencia%20contra%20mujeres%20Zacatecanas%20(tipos%20por%20municipio).pdf) Fecha de consulta: 01 de septiembre de 2023.
- Secretaría de Salud (06 de noviembre de 2023). Blog. Recuperado de: <https://www.gob.mx/salud/articulos/sabias-que-la-homofobia-es-violencia-de-genero> Fecha de consulta: 06 de noviembre de 2023.
- Serret, E. (2004). *Género y democracia*. México: Instituto Nacional Electoral
- Solís, A. (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol., 3, Núm., 28, pp. 97-107. Recuperado el 18 de septiembre de 2024, de <file:///C:/Users/miran/Downloads/Educacion%20con%20perspectiva%20de%20g%C3%A9nero.pdf>
- Solís, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. México. En Trujillo, J, & García, J. (Coords.). *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Recuperado de [Perspectivadegenero.pdf](#) Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2025.
- Stern, C., Fuentes, C., Lozano, L. & Reysoo, F. (2003). Masculinidad y salud sexual y reproductiva: un estudio de caso con adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, Vol. 45, pp. 34-43. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342003000700007 Fecha de consulta: 06 de abril de 2024.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (08 de agosto de 2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Recuperado de: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf> Fecha de consulta: 27 de agosto de 2023.

- Spots publicitarios (2020 diciembre 13). *Spot publicitario Marlboro 1980*. You Tube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=JJ-7FilAwYI>
- To:Do Marketing (2015 febrero 24). *Tecate box elevador*. You Tube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=8_E9N_8Hnb0
- Vaquero, J. (22 de septiembre de 2023). *El narco es el quinto empleador de México*. El País. Recuperado de: <https://elpais.com/mexico/2023-09-22/el-narco-es-el-quinto-empleador-de-mexico.html> Fecha de consulta: 05 de abril de 2025
- Vásquez, E. (2013). Hacerse hombre: algunas reflexiones desde la masculinidad. *Política y Sociedad*. Vol. 50, Núm. 3. pp. 816-833. Recuperado el 21 de enero de 2024, de <http://hdl.handle.net/10197/10030>
- Venegas, M. (2020). La masculinidad como mascara: clase, género y sexualidad en las masculinidades adolescentes. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 27, pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i0.14142>
- Yuni, J. & Ariel, C. (2014). *Técnicas para investigar 2*. Argentina: Editorial Brujas.

ANEXOS

Anexo A. Acuerdo de convivencia escolar¹⁹



Escuela telesecundaria

Clave |

Consejo Técnico Escolar.

Ciclo Escolar : 2022-2023

Acuerdo Escolar de Convivencia

Con el fin de favorecer la integridad y superación de los alumnos, la escuela telesecundaria presenta las normas de convivencia, vigentes para el ciclo escolar 2022-2023.

La educación con base a la disciplina forma hombres y mujeres capaces de cumplir con requerimientos necesarios para alcanzar cualquier meta que se propongan. En la institución nos interesa formar alumnas y alumnos responsables de sí mismos. Consientes que las normas son necesarias y que se viven no por imposición, sino por un proceso de razonamiento y adaptación social.

Los estudiantes y padres de familia deberán estar atentos a las disposiciones contenidas en el presente acuerdo y las que emanen del Comité de Orden y Disciplina.

Con fundamento en el Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Zacatecas, se tiene a bien considerar las siguientes normas de convivencia dentro de la institución.

I. DERECHOS DEL ALUMNO:

1. Recibir un trato y atención dignos en un marco de respeto a los principios de inclusión, equidad, igualdad, justicia y libertad.
2. Justificar faltas a clases en caso de enfermedad u otra causa de fuerza mayor, a juicio del maestro. Esto será mediante el padre de familia o tutor.
3. Respeto a sus pertenencias, su persona, creencias e integridad física.
4. Tomar alimentos dentro del horario establecido. (11:00 a 11:30)

¹⁹ Este acuerdo de convivencia escolar es de una telesecundaria del Estado de Zacatecas. En él se puede observar la ausencia de información del plantel, así como de las autoridades de este, sin embargo, al momento de solicitar dicho documento, se indicó que esos datos no podrían aparecer en este trabajo para mantener el anonimato.

II. OBLIGACIONES DEL ALUMNO:

1. Ser puntual la hora de ingreso a la escuela es a las 8:00 AM, En caso de retardo ocasional este será justificado por el Padre de familia y/o tutor.
2. Portar uniforme limpio y en buen estado “en todo momento” que permanezca dentro de la escuela. El indicado por la autoridad escolar, (Consejo técnico). Lunes, miércoles y viernes uniforme de gala, martes y jueves uniforme deportivo.
3. Acudir a clases con los útiles escolares indicados por su maestro y el material necesario para las actividades de aprendizaje.
4. Respetar a todos los miembros de la comunidad escolar; sus pertenencias, su persona, creencias e integridad física.
5. Asistir diariamente aseado (a) y con una apariencia apegada a la norma establecida en este reglamento.
6. Cumplir con las tareas en tiempo y forma, de acuerdo a lo indicado por su maestro.
7. Respetar las reglas sobre orden, limpieza, organización y colaboración, establecidas con su maestro en el salón de clases.
8. Respetar y hacer buen uso del edificio escolar, el mobiliario, equipo, así como espacios deportivos, patios y plantas.



9. Respetar y rendir honores a los símbolos patrios.

10. Poner la basura en su lugar, a fin de mantener la escuela limpia y con buena imagen.

11. Participar en las actividades escolares y extraescolares que se encomienden.

12. Cumplir con los protocolos sanitarios.

13. Corte de cabello hombres: natural (5-6 cm) sin extravagancias, sin figuras, líneas, tintes, etc.

14. Corte de cabello mujeres: tipo escolar (sin copete largo que obstaculice la vista, tinte, sin extravagancias, recogido).

15. Uñas cortas y sin pintar.

16. Los alumnos y alumnas no deberán portar gorras, cachuchas, boinas, gorras de sudadera en la cabeza dentro del salón.

(Solo en algunas ocasiones en donde el docente de grupo o dirección de la escuela lo solicite previo aviso por la realización de alguna actividad deportiva en el exterior de los salones).

III. ESTIMULOS:

A los alumnos que obtengan un aprovechamiento y conducta excelente a lo largo del ciclo escolar, se les **RECONOCERÁ** públicamente con un diploma en la ceremonia de clausura de ciclo escolar.

IV. LAS FALTAS, SU CLASIFICACIÓN Y MEDIDAS DISCIPLINARIAS.

a) Faltas de tercer grado:

1. Indisciplina en honores a la bandera e inducir a otros a lo mismo.
2. No portar correctamente el uniforme escolar (andar desfajado, usar capucha, quitárselo, mojárselo o rayarlo).
Traer el uniforme que no corresponde.
3. Ausentarse de la escuela sin permiso y/o simulación de asistencia a la escuela.
4. Por faltas recurrentes se notificará a padres de familia y/o tutor de manera escrita respecto a su asistencia a dirección escolar para establecer compromisos y medidas preventivas.

MEDIDA DISCIPLINARIA:

1ra. Vez: amonestación verbal.

2da. Vez: Reporte escrito a su expediente y llamado a la dirección.

3ra. Llamado al padre de familia a la dirección, informarlo y solicitar su colaboración para corregir la indisciplina.



b) Faltas de segundo grado:

1. Portación de celulares, joyas y otros objetos de valor.
2. Usar lenguaje inapropiado (groserías, apodos y burlas).
3. Destrucción de áreas verdes.
4. Rayar o ensuciar paredes.
5. Destrucción de mobiliario o infraestructura escolar (intencionalmente)

MEDIDA DISCIPLINARIA:

1ra. Vez. Reparación del daño moral o físico.

Si reincide, la 2da. Y 3ra. Del inciso anterior y dependiendo de la gravedad, se notificara al padre de familia y se seguirán los protocolos correspondientes.

c) Faltas de primer grado:

1. Atentar o inducir contra la salud física, mental o moral de un compañero. (Pleitos, injurias, amenazas).
2. Faltar al respeto a un maestro o persona adulta.
3. Robo.
1. Bullying cibernético (internet, Facebook) o acoso en cualquier forma.

MEDIDA DISCIPLINARIA:

Las mismas del inciso anterior. Además, dependiendo de la gravedad de la falta, en común acuerdo con el padre de familia, y seguir los protocolos correspondientes.

d) Faltas de extremo impacto.

1. Portar arma de cualquier clase punzocortante (navajas, ~~cuter~~, cuchillos).
2. Introducir, consumir y/o inducir al consumo de cualquier tipo de sustancia nociva para la salud.

MEDIDA DISCIPLINARIA:

Se realizará la investigación correspondiente, registro de bitácora, actuación con base a los protocolos y si es necesario la canalización del implicado.



V. CONSIDERACIONES:


1. No se permitirá el uso de celulares dentro de la institución, esto como medida precautoria para evitar cualquier tipo de controversia con los mismos. (en caso de que algún padre de familia solicite el uso del mismo por su hijo(a), tendrá que firmar el acuerdo correspondiente, emitido por la dirección).
2. En caso de extravío de artículos de valor, el personal de la escuela no se hace responsable.
3. Una vez dado a conocer el presente reglamento a los padres de familia, el personal de la escuela tendrá la facultad de Aplicarlo.
4. Los asuntos no previstos en el presente documento serán tratados en el consejo técnico escolar.
5. Se llevará una bitácora de incidentes diarios a cargo de cada docente y de la dirección escolar.

Yo, Sr. (a) _____, padre de familia o tutor, he leído el presente Acuerdo Escolar de Convivencia y estoy de acuerdo en llevarlo a cabo, así como de platicar frecuentemente con mi hijo(a) para que se conciente de comportarse de acuerdo a lo que se espera de él como alumno(a) de esta institución.

Firman de conformidad y aceptación

FIRMA DE CONFORMIDAD: _____

Anexo B. Oficio dirigido a la directora de la telesecundaria José María Pino Suárez



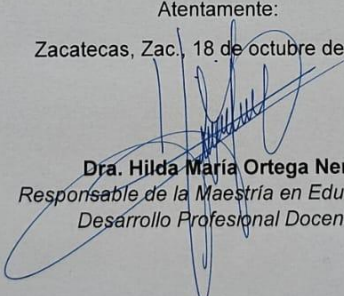
Oficio Núm. 348/R/MEDPD

Mtra. Ruth Karina Bañuelos Magallanes
Directora de la Escuela Telesecundaria "José María Pino Suárez"
PRESENTE


Por este medio, le solicito de la manera más atenta, permita el ingreso a la institución que usted dignamente preside al Lic. **Miguel Miranda Guzmán** alumno de Tercer Semestre de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD), con número de matrícula **37182733** con el objetivo de realizar un diagnóstico y una intervención educativa que serán de suma importancia para el desarrollo de la tesis del alumno titulada "Masculinidades, una temática pendiente en la educación secundaria. Intervención educativa en una Telesecundaria de Valparaíso, Zacatecas", que dirige en el programa mencionado, la **Dra. Laura Rangel Bernal**.

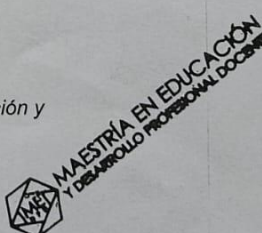
Para cualquier inquietud sobre lo arriba expuesto, quedo a sus órdenes y en espera de que nuestro estudiante se vea favorecido y, sin otro particular, le saludo cordialmente.

Atentamente:
Zacatecas, Zac., 18 de octubre de 2024.


Dra. Hilda María Ortega Neri
Responsable de la Maestría en Educación y
Desarrollo Profesional Docente

c.c.p. Archivo.


GOBIERNO DEL ESTADO DE ZACATECAS
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
ESCUELA TELESECUNDARIA
"JOSÉ MARÍA PINO SUÁREZ"
RECIBIÓ el 30 de octubre
VALPARAÍSO, ZAC.



Torre de Posgrados
Av. Preparatoria s/n, Fracc. Progreso, Zacatecas, Zac., México, C.P. 98068
Teléfono (492) 925 66 90 Ext. 3451
Correo electrónico medpduaz@gmail.com
www.medpd.uaz.edu.mx

Anexo C. Documento de Consentimiento informado que se entregó al alumnado



SOMOS
ARTE, CIENCIA Y
DESARROLLO
CULTURAL

CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS



Universidad Autónoma de Zacatecas
“Francisco García Salinas”

Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente
Comisión de Titulación

CONSENTIMIENTO INFORMADO FORMATO 3.

Tipo:	Técnicas/instrumentos de recolección de información con fines de investigación académica (Señale según sea el caso)		
	Entrevista individual	Entrevista grupal	Cuestionario
	Observación etnográfica	Checklist (lista de comprobación)	Bitácora
	Encuesta	Test	Rúbrica
	Otra: (nombre)		
Destinatarios/destinatarias:	Menores de edad, y/o personas con alguna discapacidad física y/o intelectual, dependientes de padre, madre, tutor o tutora legal.		
Categoría:	Con reserva para publicación de datos personales (por disposición legal sus nombres no deben aparecer en la investigación escrita; pueden manejarse como seudónimos o claves).		

Metodología implementada para la Tesis: (Marcar con una X)	Investigación monográfica	Intervención educativa X	Memoria Profesional
---	---------------------------	------------------------------------	---------------------

Metodología implementada para la Tesis: (Marcar con una X)	Investigación monográfica	Intervención educativa X	Memoria Profesional
--	---------------------------	------------------------------------	---------------------

Título de la investigación:	
Objetivo de la investigación:	Iniciar un diálogo sobre concepción y prácticas de la masculinidad hegemónica en alumnos de la Telesecundaria “José María Pino Suárez” de la comunidad de San Martín, Valparaíso, Zac., por medio de una intervención educativa en la que el diálogo y reflexión se dirija hacia las conductas e ideas propias de la masculinidad hegemónica, con la finalidad de cuestionarlas y modificarlas, aunado a cultivar aquellos valores de igualdad y resistencia presentes en el alumnado en cuestión.
Nombre del investigador:	Lic. Miguel Miranda Guzmán

Beneficios y/o riesgos que puede tener la persona al participar en la investigación:	El alumnado recibirá una formación adicional a los contenidos que la escuela le proporciona en este momento. Por tanto, gran parte de los beneficios para los participantes es que obtengan un conocimiento significativo que le sea útil para su vida.
---	---



Datos del/la participante:	
Nombre(s)/Seudónimo/Clave	
Edad:	
Otros datos que considere necesarios (Lugar de nacimiento, Escuela, Grado, Grupo, etc.):	



Descripción de las técnicas/instrumentos de recolección de información con fines de investigación académica.	
Nombre del instrumento:	Aplicación de instrumento diagnóstico y evaluación al final de la intervención.
Objetivo de la implementación:	Implementar seis sesiones con el alumnado de la telesecundaria José María Pino Suárez para cumplir con el objetivo de la investigación.
Descripción del procedimiento de implementación:	1. Análisis diagnóstico. 2. Intervención (5 sesiones). 3. Evaluación final.
Lugar en donde se realizará implementación:	Escuela telesecundaria “José María Pino Suárez” de la comunidad de San Martín, Valparaíso, Zacatecas.
Fecha(s) para la implementación:	Del 18 al 28 de marzo de 2025

Nombre de quien realizará la implementación:	Lic. Miguel Miranda Guzmán
Beneficios que se espera obtener para la persona, niño, niña, adolescente, etcétera:	El alumnado recibirá una formación adicional a los contenidos que la escuela le proporciona en este momento. Por tanto, gran parte de los beneficios para los participantes es que obtengan un conocimiento significativo que le sea útil para su vida.
Posibles consecuencias o riesgos que pueden presentarse:	No aplica
Describir si se darán alternativas socioeducativas de acuerdo con los resultados obtenidos en la Tesis:	No aplica



CONSENTIMIENTO DEL PADRE, LA MADRE, O TUTOR/TUTORA LEGAL

A QUIEN CORRESPONDA:

Yo, _____

Por este medio manifiesto que conozco, he leído y/o se me ha informado de las técnicas/instrumentos para la recolección de datos en los que participará mi hijo, hija, tutorado, tutorada, o dependiente legal; estoy informado/informada sobre los objetivos, de cómo se llevarán a cabo los procedimientos, los beneficios que pueden tener; de igual forma estoy enterado/enterada del lugar y fecha de implementación.

Por lo tanto, (marcar con una X la opción que elija)

- | |
|--|
| a) De manera libre y personal, en pleno uso de mis facultades y bajo ningún tipo de presión, expreso mi consentimiento para que mi hijo, hija, tutorado, tutorada, o dependiente legal, <u>SÍ</u> participe en la investigación arriba citada. |
| b) De manera libre y personal, en pleno uso de mis facultades y bajo ningún tipo de presión, <u>NO</u> otorgo mi consentimiento para que mi hijo, hija, tutorado, tutorada, o dependiente legal, participe en la investigación arriba citada. |

En el caso de conceder el consentimiento: Por determinación propia **solicito que su nombre y datos personales sean manejados con absoluta reserva y no sean publicados bajo ningún formato o condición.** Asimismo, autorizo para que la información recolectada mediante las técnicas/instrumentos sean utilizados en la investigación referida.

Se asume por ambas partes (investigador/investigadora, y madre, padre o tutor/tutora), que el uso de la información y datos se hace solo con fines académicos de difusión y divulgación científica, conforme a los lineamientos éticos e institucionales que rigen a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, y a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, según se expresa en el Aviso de privacidad de este Consentimiento informado.

De igual manera, se reconoce que las y los participantes de la investigación están en plena libertad de decidir no continuar cuando lo consideren necesario y así lo expresen; o bien, también pueden interrumpir su participación cuando el padre, madre, tutor o tutora legal lo consideren igual de necesario, para lo cual solo habrán de notificar al investigador o la investigadora, sin que ello les determine perjuicios de ninguna índole.

Lugar

Fecha

Consortio de
Universidades

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS “FRANCISCO GARCÍA SALINAS”
Av. Preparatoria s/n, Fraccionamiento Progreso. CP. 98068, Zacatecas, Zac., México. Tel. 4929256690 Ext. 1580



Nombre y firma del padre, madre, tutor o tutora legal	Nombre y firma del investigador/ investigadora
Nombre y firma de una/un testigo	

AVISO DE PRIVACIDAD DE LA INFORMACIÓN Y PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES

En los términos dispuestos por la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública y la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Zacatecas, la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (UAZ) es el sujeto Responsable del tratamiento de los datos proporcionados por los y las participantes en la investigación citada en el presente Consentimiento informado, la cual es avalada por la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD).

En términos de lo dispuesto por el artículo 68, fracción VI de la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública, publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 4 de mayo de 2015, en relación con el artículo 6, primer párrafo de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de enero de 2017, así como de las disposiciones locales en materia de Transparencia y Protección de Datos Personales, la MEDPD de la UAZ se obliga a que los datos que proporcionen las personas mayores de edad, o de los padres, madres, tutores o tutoras legales de los y las menores de edad, así como de personas que no tienen autonomía intelectual o jurídica, sean empleados únicamente para el desarrollo de investigaciones con fines académicos de difusión y divulgación científica en el área de su competencia, por lo que no transmitirá los mismos a persona física o jurídico colectiva alguna que sea ajena a la UAZ sin su consentimiento expreso, ni serán utilizados, comunicados, difundidos o divulgados, salvo las excepciones previstas en el artículo 22 de la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados citada.

Anexo D. Instrumento para el diagnóstico

- Los números dentro de los recuadros corresponden al puntaje de cada ítem para la calificación de la evaluación.

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
Masculinidad			
1. Para ser un hombre de verdad hay que ser rudo	1	2	3
2. Si alguien me insulta, voy a defender mi reputación, con la fuerza si es necesario	1	2	3
3. El hombre debe ser quien tiene la última palabra en las decisiones importantes del hogar	1	2	3
4. Para un hombre es importante tener un amigo con quien hablar de sus problemas	3	2	1
Sexualidad			
5. Un hombre debe saber qué le gusta a su pareja durante el sexo	1	2	3
6. Los hombres están siempre dispuestos para tener sexo	1	2	3
7. Los hombres necesitan tener más sexo que las mujeres	1	2	3
8. Los hombres no hablan sobre sexo; sólo lo practican.	1	2	3
9. Los hombres deberían sentirse avergonzados si no son capaces de tener una erección durante una relación sexual	1	2	3
Salud reproductiva			
10. En mi opinión, tanto la mujer como el hombre puede proponer el uso de condón (preservativo)	3	2	1
11. Si un hombre embaraza a una mujer, el hijo es responsabilidad de los dos	3	2	1
12. Una pareja debe decidir en conjunto si quieren tener un hijo	3	2	1
13. Es responsabilidad de la mujer evitar quedar embarazada	1	2	3
Paternidad			
14. Es importante que el padre esté presente en la vida de sus hijos, incluso si ya no está con la madre	3	2	1
15. Cambiar pañales, bañar y alimentar a los niños o niñas es responsabilidad de la madre	1	2	3

16. El rol más importante de la mujer es cuidar de su hogar y cocinar para su familia	1	2	3
Violencia			
17. Está bien que un hombre golpee a su pareja, si ella no quiere tener relaciones sexuales con él	1	2	3
18. Una mujer debe tolerar si su pareja la golpea para mantener a su familia unida	1	2	3
19. Hay ocasiones en que las mujeres merecen ser golpeadas	1	2	3
Homofobia			
20. Jamás tendría un amigo homosexual	1	2	3
21. Me desagrada ver a un hombre comportarse como una mujer	1	2	3
22. Estar cerca de hombres homosexuales me hace sentir incómodo	1	2	3
23. A los hombres homosexuales se les debería prohibir trabajar con niños (y niñas)	1	2	3
24. A los hombres homosexuales se les debería prohibir adoptar hijos o hijas	1	2	3
25. Me avergonzaría tener un hijo homosexual	1	2	3

Fuente: Pulerwitz & Barker (2008)

Puntaje máximo:	75
Puntaje mínimo:	25
Nivel de equidad de género	Puntaje total
Baja equidad de género/ Apegado a la masculinidad hegemónica	24-41
Equidad moderada/ Masculinidad hegemónica intermedia o híbrida	42-58
Alta equidad de género/ Masculinidad no hegemónica	59-75

Anexo E. Imágenes de la escuela en la que se realizó la intervención educativa

Salón de clases de la telesecundaria José María Pino Suárez



Fuente: fotografía del autor.

Exterior de la telesecundaria José María Pino Suárez



Fuente: fotografía del autor.

Cancha de la telesecundaria José María Pino Suárez



Fuente: fotografía del autor.

Anexo F. Datos generales de la intervención educativa

SECUENCIA DE APRENDIZAJE	
NOMBRE DEL MEDIADOR:	Lic. Miguel Miranda Guzmán
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EN LA QUE SE APLICÓ:	Escuela Telesecundaria José María Pino Suárez
LUGAR:	San Martín, Valparaíso, Zacatecas.
GRADOS:	Primero, segundo y tercero de telesecundaria
TEMA:	Masculinidades
OBJETIVO:	Iniciar un diálogo sobre concepción y prácticas de la masculinidad hegemónica en alumnos de la Telesecundaria “José María Pino Suárez” de la comunidad de San Martín, Valparaíso, Zac., por medio de una intervención educativa en la que el dialogo y reflexión se dirija hacia las conductas e ideas propias de la masculinidad hegemónica, con la finalidad de cuestionarlas y modificarlas, aunado a cultivar aquellos valores de igualdad y resistencia presentes en el alumnado en cuestión.

APRENDIZAJES ESPERADOS:	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de observar la imposición de un modelo de masculinidad en diferentes contextos, así como las expectativas sociales y roles hegemónicos hacia los hombres. • Conocer acerca de la sexualidad su complejidad e implicaciones, con énfasis en los varones. • Comprender que la salud reproductiva es una herramienta de utilidad en el presente para tener un futuro saludable. • Comprender las distintas manifestaciones de la violencia y sus consecuencias, así como las implicaciones de los hombres en este problema. • Conocer la consecuencia de la homofobia y algunas acciones para no ser parte del problema. Asimismo, se entienda cómo este problema afecta a los hombres.
PERIODO DE APLICACIÓN:	Del 11 de febrero al 26 de marzo del 2025
TIEMPO DE APLICACIÓN:	5 horas
FUENTES PARA EL DISEÑO:	El diseño de la intervención fue propio y el de algunas actividades se apoyó en inteligencia artificial, Chat GPT.

Fuente: elaboración propia.

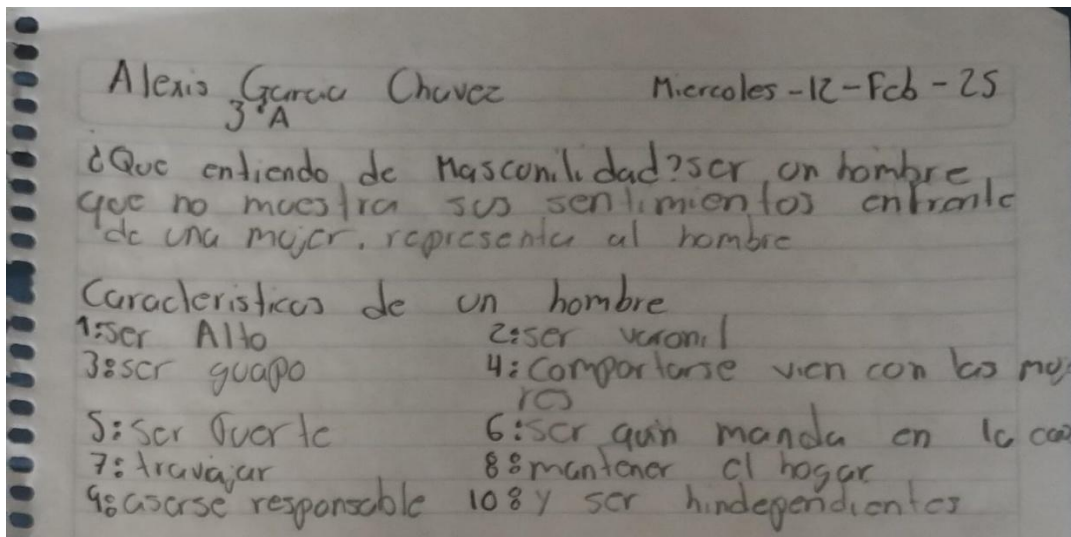
Anexo G. Planeación de la sesión de “Masculinidad”

Sesión 1: Masculinidad					
Objetivo:	Que el alumnado reflexione acerca de su concepción de masculinidad y, de cómo se impone un modelo de hombre, en este caso a partir de los medios de comunicación. Con ello se espera que observen su contexto con una óptica crítica, sobre todo en cuanto expectativas sociales y roles hegemónicos de los hombres.				
		Recursos didácticos	Lugar	Actividades de aprendizaje	Tiempo
Inicio:	Introducción del tema <ul style="list-style-type: none"> Presentación del tema. Activación de conocimientos previos a través de una pregunta abierta para el grupo: ¿qué entienden por masculinidad? 	Pizarrón	Aula		10 minutos
Desarrollo:	Actividad: Analizando los medios de comunicación <ul style="list-style-type: none"> En una hoja en blanco escribir 10 características de cómo debe ser un hombre. Escribir dos frases que hayan escuchado decir acerca de un hombre, por ejemplo “los hombres no lloran”, y argumentar si están de acuerdo o no y por qué. El docente proyectará algunos videos de anuncios publicitarios y de imágenes de internet (memes) los cuales proyectan una idea de cómo debe ser un hombre. El alumnado recuperará los elementos de cada recurso audiovisual que le parezcan más importantes. Debatir acerca de si están o no de acuerdo con lo observado. 	Pizarrón Proyector Conexión a internet Hoja y lápiz	Aula	En una hoja en blanco el alumnado pondrá la fecha y su nombre; posteriormente contestará la pregunta inicial; luego escribirá 5 características y dos frases que se usan para referirse a un hombre; asimismo, luego de observar los videos e imágenes, el alumnado recuperará de cada uno de ellos, los elementos más importantes que tienen que ver con lo que se espera de un hombre.	40 minutos
Cierre:	<ul style="list-style-type: none"> El investigador explica acerca de que hay distintas expresiones de la masculinidad. El docente explica qué es la masculinidad hegemónica y sus aspectos negativos para la sociedad. El docente responde dudas e inquietudes del grupo. 	Pizarrón	Aula		10 minutos
Evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> Participación activa del grupo, reflexión del grupo a partir del material mostrado, respuestas de la actividad planteada. 				

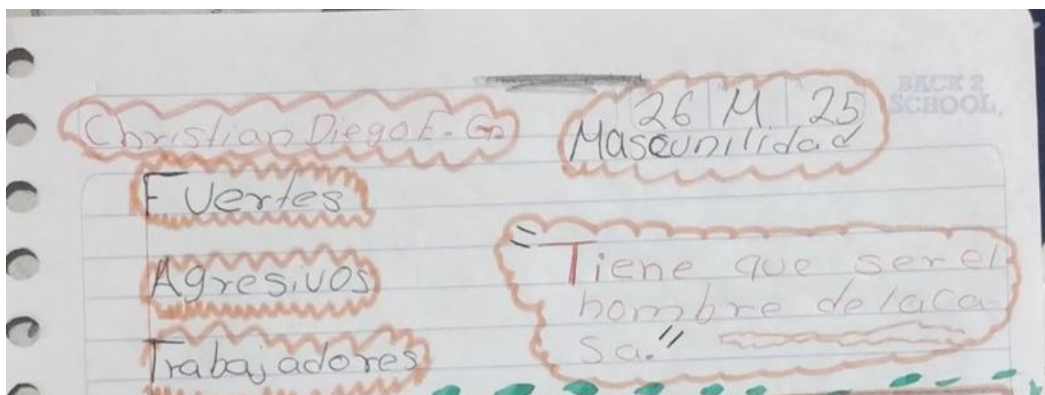
Fuente: Elaboración propia.

Anexo H. Actividad en la que los alumnos expresaron su idea de ser hombre

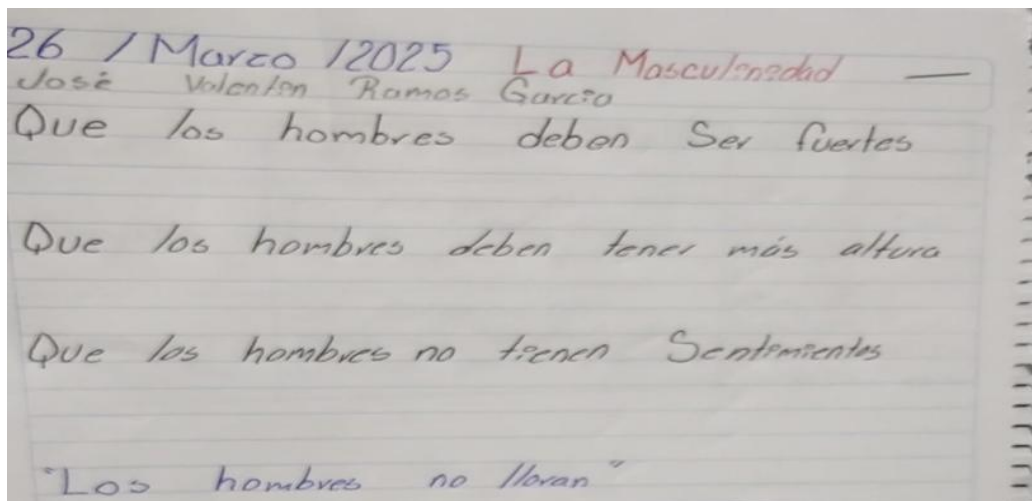
Alumno 1



Alumno 2



Alumno 3



Anexo I. Imágenes para la actividad 1

Imagen 1

Como los hombres quieren ser
tratados hoy día



Fuente: imagen extraída de facebook de <https://www.facebook.com/share/p/18pHYY2j2n/>

Imagen 2



Fuente: Imagen extraída de Instagram de
<https://www.instagram.com/p/DFzKmw7uQzt/?igsh=MTFyYnExamtjc2V1aQ==>

Anexo J. Planeación del tema “Sexualidad”

Sesión 2: Sexualidad					
Objetivo:	Que el alumnado conozca la complejidad que es el tema de sexualidad ya que algunas veces está relacionado con mitos y creencias que tienen consecuencias en la salud. En base a ello, se espera que aprendan a cuestionar y a informarse acerca de este tema, sobre todo los varones.				
		Recursos didácticos	Lugar	Actividades de aprendizaje	Tiempo
Inicio:	Presentación del tema: el investigador explica conceptos básicos sobre sexualidad: sexo, género, sexualidad, orientación sexual, identidad de género.	Pizarrón	Aula		15 minutos
Desarrollo:	Actividad: el muro de los mitos <ul style="list-style-type: none"> El investigador explica la existencia de algunos mitos de la sexualidad en hombres y mujeres y proporcionar algunos ejemplos. Posteriormente, en una hoja en blanco el alumnado escribirá un mito y lo pegará en el pizarrón. En equipos de 2 personas elegirán algunos de los mitos y van a explicar, por medio de una tabla: El mito, en qué consiste; problemática; consecuencias; y, realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Hojas en blanco Lápiz Pizarrón Cinta adhesiva 	Aula	<ul style="list-style-type: none"> La actividad se realizará en una hoja en la que el alumnado pondrá su nombre y entregará al final de la clase. Cada alumno escribirá un mito en una hoja en blanco, la cual pegará en el muro posteriormente. Las hojas serán entregadas al docente al finalizar la clase. 	35 minutos
Cierre:	<ul style="list-style-type: none"> El investigador explica las consecuencias de tomar por verdad algunos mitos y/o creencias sobre la sexualidad en hombres y mujeres. El investigador responde inquietudes del grupo. 	Pizarrón	Aula		10 minutos
Evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> Participación del grupo, reflexión del tema, disponibilidad para realizar las actividades. 				

Fuente: elaboración propia.

Anexo K. Actividad “el muro de los mitos”. Algunos ejemplos de los alumnos

Alumno 1.

Mitos y realidades sobre la sexualidad

El tamaño del pene es determinante para el placer sexual.

Mito	Problemática	Acción real
El tamaño del pene es determinante para el placer sexual	que se pueden sentir frustrados por el tamaño	El tamaño no importa

cristian Rivera Rodarte 3º grado

Alumno 2.

Jesús Santiago Vázquez Ochoa 2º A

18/Mar/25

Mito: Que ser gay es una enfermedad mental (según la rosa de Guadalupe).

Mito	En que consiste	Problemática	Acción Correcta
1. Que ser gay es una enfermedad mental	en algunas creencias que hace la gente	peleas o simplemente entrar en depresión	hablar a la persona tal como es

Alumno 3.

8 de marzo del 2025 Cristian Gorrillo
Castro

Es malo ser Homosexual Grupo 2-4

Juntarse con un Homosexual te vuelve
a ti homosexual

Mito	En que consiste	Problemática	Acción correcta
Es malo	etc	que los pases apoyados y no	
juntarse	En que una persona no se sienta	tena burguesas	
con un	persona no mal y que	de otro pensar	
homosexual	de debe juntarse	por sus sentimientos	
val	con una homosexual		

Anexo L. Planeación completa del tema “salud reproductiva”

Sesión 3: Salud reproductiva					
Objetivo:	Se espera concientizar al alumnado acerca de que la salud reproductiva es un tema del presente y que podría haber consecuencias a futuro sino se toma en cuenta en la vida personal de cada persona. Asimismo, se espera brindar las herramientas para que comprendan el sentido de responsabilidad que implica la sexualidad; por ejemplo, un hijo es responsabilidad de la pareja, como también el evitar el embarazo y, no solo de la mujer como comúnmente se cree.				
		Recursos didácticos	Lugar	Evidencias	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> A manera de introducción, el investigador detona el debate en el alumnado a partir de preguntarles acerca de: a) salud reproductiva; b) higiene y autocuidado; c) enfermedades de transmisión sexual; y, d) métodos anticonceptivos. El docente proporcionará retroalimentación y/o explicación de cada uno de los temas. 	<ul style="list-style-type: none"> pizarrón 	Aula		10 minutos
Desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> Actividad: “Línea del tiempo de la vida” Cada persona elaborará una línea del tiempo en la que visualice sus metas y sueños a largo plazo. Posteriormente, alumnos y alumnas explican su línea del tiempo, narrando los puntos centrales. Una vez que hayan terminado de exponer su trabajo se habrá un momento de reflexión acerca de cómo las decisiones sobre la salud reproductiva pueden influir en estos planes. 	<ul style="list-style-type: none"> Hojas en blanco Lápiz 	Aula	La evidencia de la actividad será la línea del tiempo que entregarán al final de la clase	30 minutos
Cierre:	<ul style="list-style-type: none"> El investigador brindará retroalimentación y responde dudas e inquietudes del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> Pizarrón 	Aula		15 minutos
Evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> Participación del grupo, creatividad, argumentación y reflexión. 				

Fuente: Elaboración propia.

Anexo M. Planeación completa del tema “paternidad”

Sesión:4 Paternidad					
Objetivo:	Se espera que el alumnado comprenda la importancia de las paternidades responsables, y, sobre todo, que reflexionen acerca del tema en relación con que hijas e hijos son responsabilidad también de los padres y no en el sentido solamente económico; sino que también a nivel emocional. En ese sentido, el alumnado puede reflexionar críticamente hacia los roles hegemónicos de género con relación a cuidados de los hijos y labores del hogar.				
		Recursos didácticos	Lugar	Evidencias	Tiempo
Inicio	Introducción del tema: El investigador pregunta al alumnado para conocer sus conocimientos previos acerca de: paternidad, maternidad, roles de la paternidad y maternidad ; creencias elaboradas a partir de la sociedad, cultura y la historia. Posteriormente se explicarán cada uno de los términos.	<ul style="list-style-type: none"> Pizarrón 	Aula		15 minutos
Desarrollo	Actividad: Folleto del padre responsable <ul style="list-style-type: none"> El investigador proyectará algunas imágenes alusivas a la paternidad, en las que se pueda hacer una crítica de cómo los medios de comunicación influyen en la construcción de roles. Posteriormente el alumnado agrupado en equipos pequeños realizará un folleto en el que plasmen una idea de cómo debe ser un padre responsable. Por último, los equipos mostrarán al grupo sus folletos y se reflexionará en torno a ello. 	<ul style="list-style-type: none"> Hojas en blanco Lápiz, colores, etc. 	Aula	Los folletos elaborados por los equipos se entregarán al docente al final de la clase.	30 minutos
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> El investigador hará un breve repaso de los elementos centrales del tema de la paternidad desde las masculinidades. Se responden dudas e inquietudes. Se proporciona retroalimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> Pizarrón 	Aula		15 minutos
Evaluación:	Disposición del grupo, análisis, creatividad, reflexión y participación activa.				

Fuente: Elaboración propia

Anexo N. Imágenes alusivas a la paternidad

Ejemplo 1.



Fuente: Imagen obtenida de Google a partir de <https://n9.cl/5jkzi>

Ejemplo 2.



Fuente: Imagen obtenida de google a partir de <https://n9.cl/4tnvg>

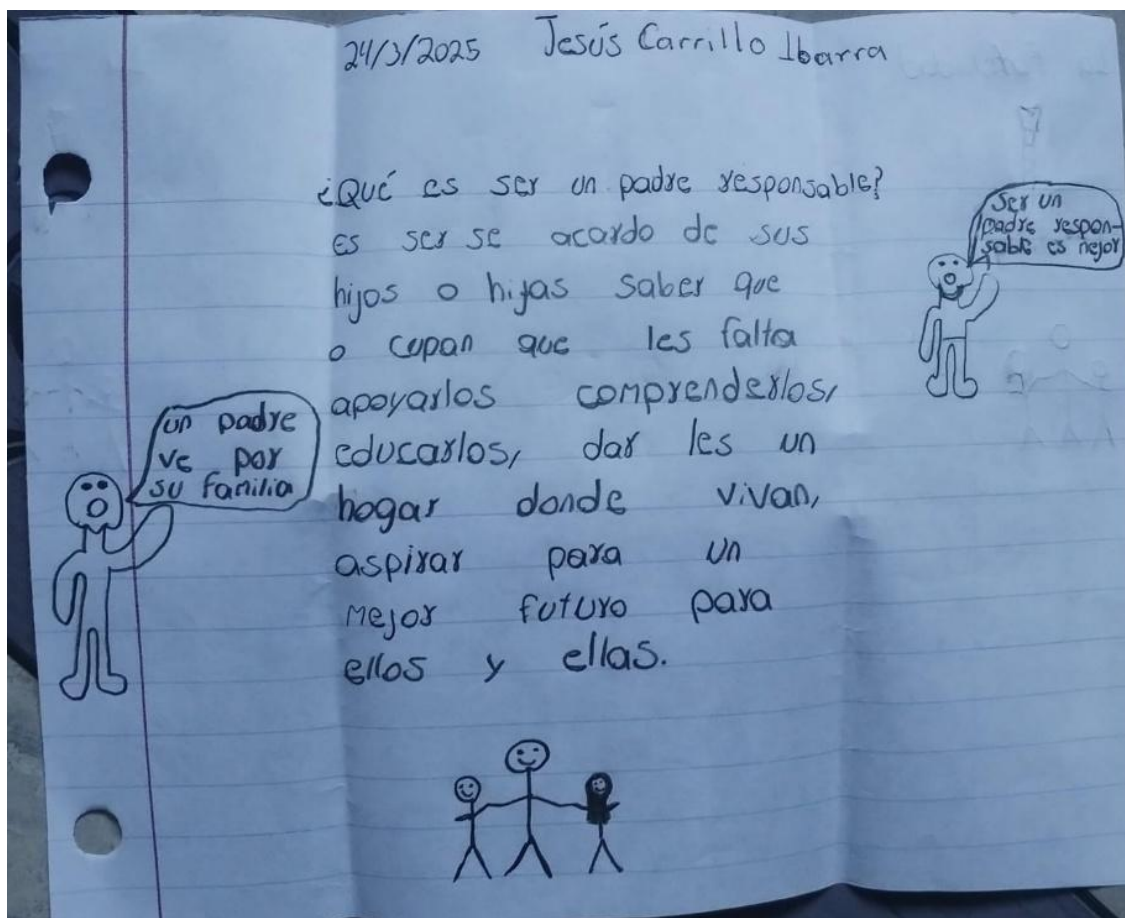
Ejemplo 3.



Fuente: imagen obtenida de Google a partir de <https://n9.cl/uegb3>

Anexo O. Actividad “El padre responsable”. Actividad de un alumno

Alumno 1



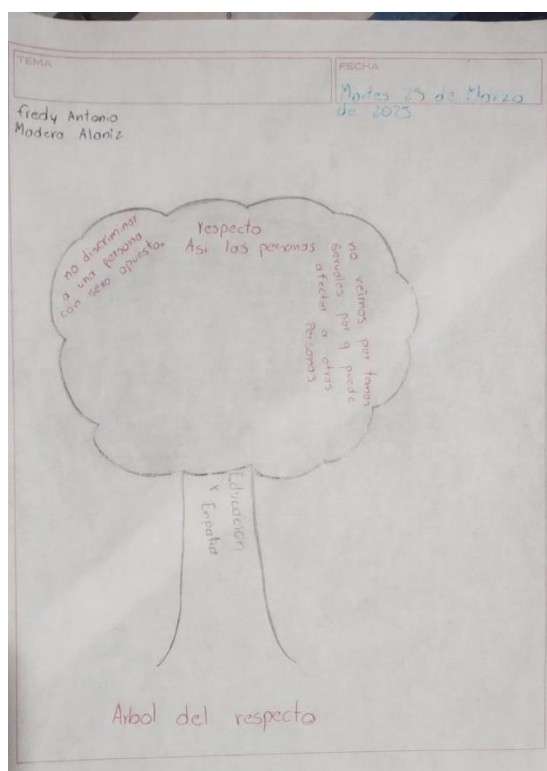
Anexo P. Planeación completa sobre el tema de violencia y homofobia

Sesión: 5 Violencia y homofobia					
Objetivo:	Se espera que las y los estudiantes comprendan la violencia en distintas manifestaciones. Asimismo, que reflexionen en cuanto a la homofobia y sus consecuencias en las personas que la padecen. Por ello, es importante hacer hincapié en que es un problema cotidiano y que a veces no es fácil detectarlo, pero que siempre debe prevalecer una relación respetuosa con las personas.				
		Recursos didácticos	Lugar	Evidencias	Tiempo
Inicio:	<ul style="list-style-type: none"> El investigador da una introducción del tema a partir de la reflexión de los tipos de violencia: física, psicológica o emocional, sexual, económica, simbólica, institucional, comunitaria, de género, infantil y digital. Luego se orientará la reflexión acerca de cómo los hombres ejercen distintos tipos de violencia y, cómo son violentados. Posteriormente se explica el concepto de homofobia y su relación con la violencia. para ello, se comentan algunos ejemplos. 	<ul style="list-style-type: none"> Proyector Pizarrón 	Aula		15 minutos
Desarrollo:	Actividad: el árbol del respeto <ul style="list-style-type: none"> Cada alumno y alumna dibujará un árbol en una hoja en blanco. El árbol parte de las raíces y tronco, área en la que los alumnos pondrán la palabra educación y empatía. Se le explica al grupo que estos dos elementos son fundamentales para superar la homofobia. Luego, en cada rama que las y los alumnos dibujen, deberán considerar y anotar acciones que ayuden a combatir la homofobia en su contexto cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> Hojas en blanco Lápiz 	Aula	El alumnado entregará como evidencia el dibujo elaborado.	35 minutos
Cierre:	<ul style="list-style-type: none"> El investigador responderá inquietudes y preguntas del alumnado. El investigador proporcionará retroalimentación y hará un breve repaso por los puntos importantes de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Pizarrón 	Aula		10 minutos
Evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> Creatividad, disposición, participación, Reflexión y Análisis. 				

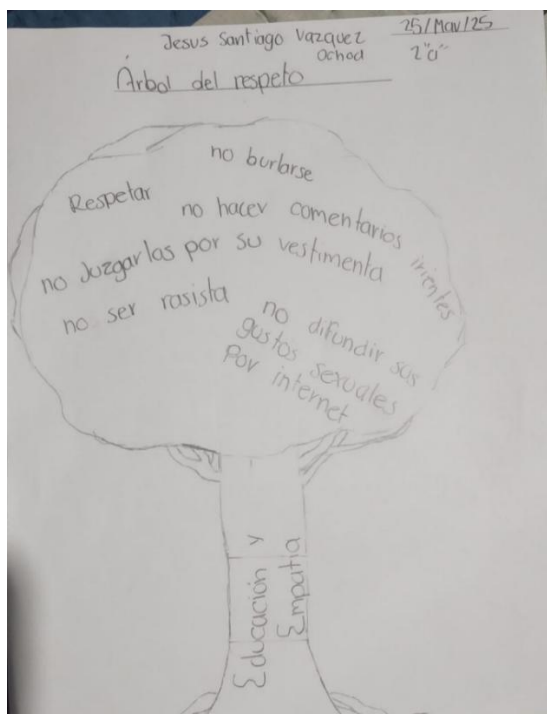
Fuente: Elaboración p

Anexo Q. Ejemplos de las actividades de la actividad “El árbol del respeto”

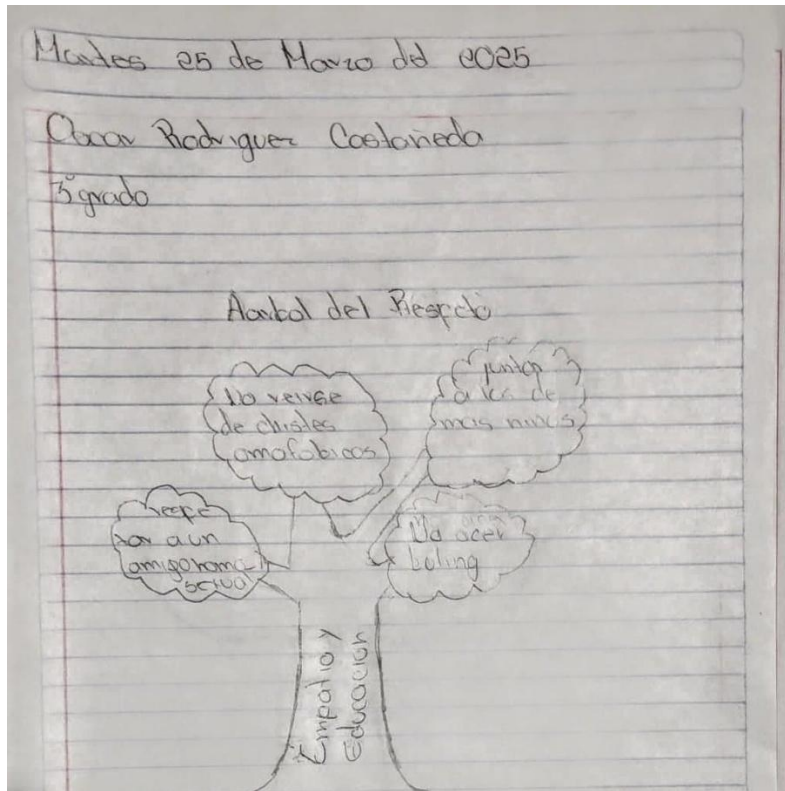
Alumno 1.



Alumno 2.



Alumno 3.



Anexo R. Procedimiento para elaborar las gráficas del capítulo III

Para el caso de todas las gráficas que se muestran en el capítulo 3 de la tesis, se siguió el siguiente procedimiento:

1. Clasifica los ítems

Ítem	Enunciado	Tipo de masculinidad
1	"Para ser un hombre de verdad hay que ser rudo"	Prácticas hegemónicas
2	"Si alguien me insulta..."	Prácticas hegemónicas
3	"El hombre tiene la última palabra..."	Prácticas hegemónicas
4	"Es importante tener un amigo..."	Prácticas no hegemónicas

2. Anota los porcentajes de acuerdo

Para cada ítem, suma "Totalmente de acuerdo" + "Parcialmente de acuerdo"

Masculinidad hegemónica:

Ítem	Pretest	Posttest
1	$12.5 + 87.5 = 100$	$6.25 + 43.75 = 50$
2	$56.25 + 31.25 = 87.5$	$37.5 + 50 = 87.5$
3	$25 + 25 = 50$	$12.25 + 43.75 = 56$

3. Calcula el promedio

Promedio = (Suma de los totales) ÷ (Número de ítems)

Masculinidad hegemónica:

Pretest: $100 + 87.5 + 50 \div 3 = 237.5 \div 3 = 79.17\%$

Posttest: $50 + 87.5 + 56 \div 3 = 193.5 \div 3 = 64.5\%$

4. Masculinidad no hegemónica. (En este caso solo hay un ítem, así que no fue necesario promediar):

- **Pretest:** $68.25 + 12.5 = 80.75\%$
- **Posttest:** $43.75 + 25 = 68.75\%$

Resultado final

Tipo de masculinidad	Pretest	Posttest
Hegemónica (promedio)	79.17%	64.5%
No hegemónica (ítem único)	80.75%	68.75%