

Enseñanza-aprendizaje de la violencia y el poder de los hombres. El caso de una escuela primaria del sur de Veracruz

Teaching and learning about masculine power and violence: study case in a primary school in the south of Veracruz

Ángel Christian Luna Alfaro*
Petra Armenta Rodríguez*

* *Profesor-investigador de la Universidad de Guadalajara, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1; perfil deseable PRODEP e integrante del Cuerpo Académico Cultura y Sociedad UDG-CA-731. Autor de los libros: “Deconstrucción del ejercicio de la sexualidad opresiva para hombres de Jalisco que ejercen violencia sexual” (2021), “Historia Cultural: Apuntes desde México” (2020), “Políticas para vidas en situación de prostitución. Aportes desde la antropología” (2020) y “Masculinidades, prostitución y trata de personas” (2021). Correo electrónico: achristian.luna@academicos.udg.mx*
 <https://orcid.org/0000-0002-4819-8584>

* *Profesora-investigadora de la Universidad Veracruzana, México. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con el perfil PRODEP. Ha publicado diversos artículos y reseñas en revistas nacionales e internacionales, y directora por varios años de la revista con ciencia política del COLVER. Es autora de varios libros: Autonomía del Instituto Federal Electoral, Reformas electorales en México, Partidos y candidaturas independientes, Derecho electoral latinoamericano, Diccionario municipal veracruzano, Debate contemporáneo en la modernización del Estado, Políticas Públicas y democracia (en coordinación) y Calderón y su propuesta de reforma política 2009: Análisis y perspectivas (coautoría), Pobreza en América Latina, Maquiavelo a 500 años, entre otros. También dirigió el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UV. Correo electrónico: parmenta@uv.mx*
 <https://orcid.org/0000-0002-4461-5942>

Historial editorial

Recibido: 26-octubre-2021

Aceptado: 03-enero-2022

Publicado: 31-enero-2022



Enseñanza-aprendizaje de la violencia y el poder de los hombres. El caso de una escuela primaria del sur de Veracruz

Resumen

Mostramos los avances preliminares de una investigación antropológica en una escuela primaria del sur de Veracruz, donde usamos elementos de la etnografía y los estudios de masculinidades para develar cómo se enseña una temporalidad histórica entre niñas y niños. El tema que nos interesó observar es la enseñanza del periodo conocido como Independencia de México. Así pues, procuramos conocer cómo la enseñanza de la historia masculinizada de la independencia, ha contribuido en arraigar el poder y la violencia de género.

Palabras

Masculinidades, antropología, violencia, poder.

Clave:

etnografía, educación,

Teaching and learning about masculine power and violence: study case in a primary school in the south of Veracruz

Abstract

In this submission we show the preliminary results of an anthropological investigation in a primary school in the south of Veracruz. The study focuses on revealing how historical temporality is taught among girls and boys using elements of ethnography and masculinity studies. The subject that interested us to observe is the teaching of a historical period known as Independence of Mexico. Thus, we seek to understand how the teaching of the masculinized history of independence has contributed to entrench male power and gender violence.

Keywords:

Masculinities, ethnography, anthropology, education, violence, power.

Enseignement-apprentissage de la violence et le pouvoir des hommes. Le cas d'une école primaire du sud de Veracruz

Résumé:

Nous avons montré les progrès préliminaires d'une recherche anthropologique dans une école primaire du sud de Veracruz, où nous utilisons des éléments d'ethnographie et d'études de la masculinité pour découvrir comment on enseigne une temporalité historique entre filles et garçons. Le sujet qui nous a intéressé est l'enseignement de la période connue sous le nom d'Indépendance du Mexique. Nous cherchons donc à savoir comment l'enseignement de l'histoire masculine de l'indépendance a contribué à enraciner le pouvoir et la violence sexiste.

Mots-clés: Masculinité, Ethnographie, Anthropologie, Education, Violence. Pouvoir.

Nauczanie-uczenie się przemocy i wpływu mężczyzn - machismo. Przypadek szkoły podstawowej w południowym Veracruz

Streszczenie

Pokazujemy wstępne wyniki badań antropologicznych w szkole podstawowej w południowym Veracruz, gdzie wykorzystujemy elementy etnografii i badań nad męskością-machismo, aby ujawnić, w jaki sposób uczy się historycznej czasowości między dziewczętami i chłopcami. Tematem, który nas interesował, jest nauczanie z okresu znanego jako niepodległość Meksyku. W ten sposób staramy się zrozumieć, w jaki sposób nauczanie zmaskulinizowanej historii niepodległości przyczyniło się do umocnienia władzy i przemocy ze względu na płeć.

Słowa kluczowe: Męskość-machismo, etnografia, antropologia, edukacja, przemoc, władza.

“Se enseña a los hombres desde niños a no mostrar emociones o signos de debilidad: a ocultar todo lo que lo acerque a lo femenino. Los hombres tenemos que demostrar ser hombres de manera constante y periódica y la masculinidad existe en oposición a lo femenino y es por eso se construye en relación a nosotros, las parejas, los amigos, los colegas”
Cristian González Arriola

“Como miembros de la comunidad educativa, ofrezcamos y legitimemos modelos alternativos a la masculinidad mutilada, insensible, cruel y violenta contra sí misma y contra las otredades feminizadas”
(De Stefano, 2017, p. 101).

Presentación

Para inicios de 2019, impartí el curso denominado “el machismo como factor criminógeno” ante personal del Instituto Veracruzano de las Mujeres, junto con el Instituto de Investigaciones Jurídicas. La directora de esta última instancia se involucró, junto con un servidor, en una prueba piloto para conocer uno de los tantos elementos del constructo de la violencia machista, desde las experiencias educativas formales, es decir, las escuelas. El estudio se quedó en puntos suspensivos debido a la pandemia de Covid-19, aquí mostramos evidencias preliminares, que nos podrán ayudar a seguir las pistas en cuanto se tengan mejores condiciones.

144 Introducción

Consideramos valioso reflexionar ¿Cómo se enseña la Independencia de México?, ¿Quiénes lo enseñan?, ¿Qué impacto tiene este proceso en los niños y niñas de primaria?, ¿Leen los trabajos académicos?,

¿Qué función tiene aprender esa historia de “grandes hombres” en el constructo de la masculinidad?

Mientras que en Veracruz y en todo México, existen actualmente guías y programas de estudio de diversos temas, que, entre otras cosas ayudan a planificar y sistematizar los saberes dentro de un aula, existe un currículo oculto² que puede transmitir comportamientos, posiciones y determinantes en la personalidad de estudiantes. Partimos del entendido que, de ese currículo oculto no siempre estamos conscientes, de ahí surgen fobias, filias, así como los machismos internalizados.

Particularmente, durante la infancia y los primeros años de educación formal, se adquieren muchos elementos constitutivos del género, la identidad, entre otras cuestiones de la personalidad, estas se desarrollan y afirman con el paso de los años. Desde luego que es la familia, la primera institución forjadora del género, también contribuyen las religiones y la escuela.

Nuestra hipótesis al respecto de la enseñanza y aprendizaje del pasado histórico de México es una práctica donde el androcentrismo se sitúa como la única forma de concebir procesos históricos, mediante el ejercicio de diversas violencias y poder. Los escenarios bélicos son un ejemplo, que refuerza un tipo de masculinidad que se impone, donde los niños deben seguir los ejemplos de los grandes “guerreros” y las mujeres permanecen invisibles o en papeles pasivos.

También concebimos que la enseñanza de la historia en México ha sido un proceso que ha pasado por las manos de instituciones tales como la Iglesia Católica, el Estado y últimamente las tecnologías y redes sociales. Desde las aulas se aprende sobre una historia avalada por los gobiernos, mediante un sistema educativo que

² Por curriculum oculto comprenderemos a todas aquellas normas, valores, actitudes, expectativas, creencias y prácticas no escritas, que no son oficiales y, a menudo, no intencionales, que los estudiantes aprenden en la escuela en contacto con el profesorado, los materiales educativos utilizados, las metodologías empleadas, etc. (Santos, 1996).

instrumentaliza la enseñanza por personal educativo con diversas cargas laborales y una endeble actualización de diversos contenidos. Entonces se suele enseñar “la historia” desde lo singular y escasamente desde una posición plural, hay ceguera para entender que hubo historias diversas y otras apenas las estamos averiguando. Es decir, quizá se ignora que el conocimiento es dinámico, y que implica adquirir nuevos enfoques, datos y posiciones políticas con el paso del tiempo.

Por otro lado, en México, de unos 30 años a la fecha, se han desarrollado diversos estudios que genéricamente se denominaron sobre “masculinidades”. Estos han podido evidenciar, entre otras cosas, las formas en que los varones ejercen violencia y poder sobre las mujeres, niñas, niños, adolescentes e incluso, así mismos. Desde luego, este asunto, se considera, desde esta posición, parte de la influencia cultural, es aprendido y por tal motivo, se puede desaprender.

Aunque conocemos las posiciones de las “nuevas masculinidades”, donde se pueden contemplar los impactos del patriarcado hacia y entre los mismos hombres, así como aspectos de identidad, en este estudio los descartamos, pues nos interesa tener como punto de partida una posición política clara: la erradicación de violencias contra las mujeres.

También entendemos que las historias se han contado a conveniencia de diversas posiciones políticas, desde planes educativos que reproducen masculinidades basadas en la idea de heroísmo, arrojo, valentía y otros valores de la masculinidad hegemónica, es decir, una forma de ser hombre que oprime a otras, así como a mujeres de diversas edades, mediante el ejercicio de diversas formas de violentar con tal de imponer poder.

Los elementos mencionados se pueden observar en los entornos áulicos, los espacios de recreo y en las inmediaciones de los centros escolares, incluyendo los mimos hogares. Las canchas deportivas llenas de niños, niñas, así como las participaciones en clase, la compra

de golosinas o el proceso de alimentación, donde ellos son los primeros, generalmente mediante el ejercicio de la coacción, son algunos ejemplos donde los elementos de poder y violencia se pueden evidenciar con una inclinación hacia los hombres.

Este trabajo, hace una revisión de las experiencias educativas de nivel primaria, en una escuela ubicada al sur de Veracruz, mientras estudiantes aprenden el tema de la historia de la Independencia de México, con énfasis en el conocimiento de personajes veracruzanos. Este estudio se centró en entrevistas semiestructuradas con estudiantes y docentes, para reflexionar diversos elementos constitutivos de la masculinidad, mediante el proceso de enseñanza de un tema que enfatiza ciertos rasgos y formas de ser hombre.

Consideramos que, el resultado de la averiguación, nos pueda auxiliar para conocer y diagnosticar las formas de aprender a ser varón desde las aulas mexicanas, detectando principalmente los elementos de violencia que sugiere asumir ciertos estereotipos basados en el conocimiento histórico.

Masculinidades. Elementos teóricos

La masculinidad, considera Salvador Cruz (2018) “tiene que ver con un mundo social organizado; no se reduce al cuerpo de los hombres, sino que se relaciona con el ejercicio del poder y con privilegios derivados de la posición que ocupan los varones en la matriz de género” (p. 171). De la misma forma, el mismo autor señala que, “desde la afectividad, se entiende que la experiencia de los hombres es el resultado de una estructura basada típicamente en una distancia emocional respecto de los otros” (p. 180).

Este asunto acarrea muchas complejidades, ya ser hombre implica “aguantarse, no abrirse, no decir ni compartir lo íntimo, lo de uno”. En este orden de ideas, conviene citar a Guevara (2006), cuando nos recuerda que: “los ámbitos del amor y los afectos han sido

considerados como espacios propios de las mujeres, por ello, la vida emocional de los hombres es uno de los terrenos menos explorados desde las ciencias sociales” (p. 286).

En este estudio recurrimos a Connell (2019), con su concepto de "masculinidad hegemónica" definida como:

la configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta aceptada, en un momento específico, al problema de la legitimidad del patriarcado, lo que garantiza (o se considera que garantiza) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres (p. 112).

Este aspecto nos resulta de interés, debido a que parece que se enseña desde la averiguación que efectuamos, a ser un hombre valiente, que no expresa otro tipo de sentimiento que la guerra, lucha, sin importar que esto lo lleve a matar a quien no acepta su ideología o posición política, por mandato de un superior, sometiendo su voluntad a la idea de una patria, no una patria.

Asimismo, coincidimos con lo señalado por Núñez (2007), quien desde la perspectiva constructivista nos recuerda que:

‘hombre’ no es una esencia de algo, ni tiene un significado transparente. Es una manera de entender algo, una forma de construir la realidad, una serie de significados atribuidos y definidos socialmente en el marco de una red de significaciones y con implicaciones de poder (p. 62).

Procuramos fortalecer la posición previa con las reflexiones de Minello (2002) quien considera que “tres son los rasgos más importantes cuando se intenta estudiar la masculinidad. Uno, pensarla como un concepto en construcción; dos, plantear dicha elaboración desde el género; tres, entender la idea de masculinidad como una herramienta analítica” (p. 716).

También coincidimos con la posición de Guillermo Núñez (2016), cuando nos aclara que:

los estudios de género de los hombres y las masculinidades recuperan la perspectiva de género planteadas por las feministas y parten de la consideración de que los varones somos sujetos genéricos, esto es, que sus identidades, prácticas y relaciones como hombres son construcciones sociales y no hechos de la naturaleza, como los discursos dominantes han planteado por siglos (p. 20).

Por lo anterior citado, estamos convencidas que, estudiar masculinidades es una iniciativa que sugiere pensar los discursos, subjetividades y posturas sobre lo que implica ser varón en varios tiempos y espacios, develando las formas en que se ejerce el poder y los privilegios, lo que implica la masculinidad hegemónica y las estrategias que asume un hombre para ser, mantenerse o sobrevivir en culturas patriarcales. Aunque entendemos que este es un proceso que se presenta a lo largo de todo el ciclo vital de los hombres, este estudio busca ubicarse en las etapas más tempranas de la vida en los entornos áulicos.

Elementos tales como el heroísmo, arrojo, valentía y otros valores de la masculinidad hegemónica, son cuestiones que se hacen inherentes en muchos hombres que, llegada la vida adulta, se pueden expresar en el constante riesgo de accidentes, adicciones o diversas prácticas que les pueden llevar a perder la vida. De la misma manera, tener muchas parejas y la ausencia de responsabilidad afectiva, pueden acarrear la procreación de una descendencia que no se le atiende ni cuida en ningún sentido, además de gestar altas posibilidades de la adquisición de infecciones de transmisión sexual, aspectos que se traducen en violencia de género y feminicida.

Violencia y masculinidad en los entornos educativos

Aunque “es importante reconocer el hecho de que la escuela no sólo no es la única institución que modela masculinidades, sino que además puede no ser la más importante” (Connell, 2001, p. 158), nos pareció de importancia concebir a la misma como un lugar donde coinciden diversas iniciativas en torno al modelo de masculinidad por lo menos “deseable”.

El trabajo de Matías De Stéfano (2017), nos inspira, entendiendo la necesidad de efectuar:

reflexiones centradas especialmente en la importancia que, como miembros de la comunidad educativa, debemos dar a los procesos por los cuales los “niños” ingresan a nuestros centros educativos y salen de ellos ya “siendo hombres”, proceso marcado por una gran carga de violencia, sufrimiento, silencio y aislamiento que marca profundamente la construcción de la masculinidad que hoy ponemos cada vez más en tela de juicio por su estrecha vinculación con la violencia de género (p. 96).

En este recuento, Sáez (1990), nos recuerda que:

debemos reconocer que todos los seres humanos somos socializados con cierta violencia, ya que el denominado proceso de socialización puede analizarse también como un proceso de disciplinamiento en el que, a través de la inducción y la coerción, se direcciona al amplio crisol de diversidad humana para que se adecúe psicofísicamente a una norma social dimórfica naturalizada (p. 18).

Consideramos que precisamente este proceso lo podemos observar más claramente en las etapas más tempranas de la educación, presentándose en muchas ocasiones tensiones con temas sobre la sexualidad humana.

De la misma forma, Kazandjian (2017), señala que “al bloquear cualquier expresión sana de nuestros sentimientos, exteriorizamos en primer lugar nuestro dolor agrediendo y violentando a otras personas, especialmente mujeres, aunque posteriormente ese dolor también se vuelva contra nosotros” (p. 19). Así pues, “los rituales de violencia, poder y control de la masculinidad van cristalizando paulatinamente” en lo que Segato (2017) denomina como “el mandato de masculinidad”, que “se transforma fácilmente en un mandato de crueldad, de poca empatía, de poca compasión y de poca sensibilidad al otro y a la otra”. En los baños, las aulas, cafeterías, entradas y todo espacio público un hombre, aun siendo niño, debe demostrar constantemente y hasta el mismo cansancio, su virilidad, la fortaleza y poder para someter a las niñas y sus pares.

Por tal motivo, nos dice Enrique Díez (2015) “Los chicos siguen siendo por tradición socializados escolarmente para desenvolverse de manera activa en lo público y diferenciarse todo el tiempo de todo aquello que los pueda inscribir como femeninos o como no heterosexuales” (p. 81).

El estudio de la violencia vinculado a los hombres, ha sido un elemento básico para develar muchos aspectos sobre las posibilidades de implementar políticas públicas y programas de intervención para erradicarla. En este sentido Garda y Huerta (2007) nos recuerdan que:

la antropología devela los significados de las acciones sociales, y explica los símbolos que estas generan y cómo se encuentran inscritos en el diario quehacer ritos de este hacer diario. La perspectiva de la cultura de la violencia nos permite ver su cotidianidad, su profundo enraizamiento en las rutinas diarias de las personas, su naturalización en las creencias y el dominio sobre la subjetividad y la vida emocional de las personas (p. 102).

Por ende, consideramos que la visión *emic* y *etic* que proporcionan los enfoques antropológicos, parece que facilita las posibilidades de

develar una meta lectura, para interpretar entrelineas, los laberintos de las violencias. Conocerlas desde sus actores, se vuelve importante. De la misma manera, Garda y Huerta (2007) nos plantean lo siguiente:

Para comprender el fenómeno de la violencia masculina, es importante observar la dimensión de este proceso. La naturalidad con que los hombres realizan sus prácticas cotidianas; por ejemplo, los actos de violencia masculina pueden entenderse en este sentido: actos que se desarrollan en contextos sociales con una significación de género, pero en donde ésta significación es invisible para los mismos actores. Si reflexionamos sobre la dimensión de este proceso podremos comprender porqué para los hombres la violencia “no existe” o no es problema como tal: porque los hombres no le dan el mismo significado que las mujeres. Lo significativo para ellos es lo que se alcanza con la violencia: el poder. Al contrario, para las mujeres, lo significativo es la violencia porque ellas y otros hombres la padecen (pp. 102-103).

Enseñanza de la historia a niñas y niños

En primer término, nos parece que Pinedo, Arroyo y Berzosa (2018), proporcionan guías iniciales para pensar este estudio, cuando nos señalan que:

es necesario analizar si el profesorado y los equipos directivos son capaces de detectar situaciones de desigualdad entre los géneros, o incluso de violencia de género, dentro de la vida académica de los centros educativos, prestando especial atención a esas situaciones encubiertas y sutiles que pasan fácilmente desapercibidas ante un análisis que no tenga en cuenta la perspectiva de género (p. 37).

Pero este asunto no es sencillo, pues desde nuestras propias vivencias en espacios laborales educativos, los temas como prevención de la

violencia de género, el acoso y hostigamiento, por apenas mencionar unos ejemplos, suelen asistir más mujeres que hombres, donde la presencia de directivos, es casi nula, por el motivo de que son mayoritariamente hombres los que ostentan dichos puestos.

Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, (2003), también nos dan pistas valiosas para trazar esta pesquisa sugieren considerar temas tales como la creación artística, feminismos, género, maternidad, patriarcado, sexismo y androcentrismo.

Elegimos apoyarnos del trabajo de Sosenski (2015) porque nos recuerda que:

la historia de la infancia puede ser un contenido de gran utilidad en la enseñanza de la historia. La enseñanza de una historia en la que los niños aparezcan como actores sociales y no sólo como sujetos subordinados al poder de los adultos podría facilitar procesos de empatía y provocar que los alumnos adviertan que la participación de las personas de su edad (y no sólo de los adultos) es importante en el devenir social (p. 132).

Este asunto, lo planteamos como una alternativa de enseñanza, la profesora que entrevistamos se interesó por conocerla y de forma virtual le estuvimos compartiendo material al respecto.

De la misma forma, la autora previamente citada señala lo siguiente:

en el campo de la enseñanza, los investigadores educativos también han enfatizado la importancia de enseñar la “participación” y el “protagonismo” de diversos actores en la historia, para formar en la ciudadanía (pensándola como un concepto amplio que sobrepasa la esfera política) y enseñar una historia plural (p. 134).

Este sigue siendo el reto, ya parece que se enseña desde las creencias y las limitaciones que también podemos tener en la docencia. Parece

que la formación en temas de historia, sigue con muchos sesgos de clase, género, etnia, etc.

Por todo lo dicho, congeniamos con Uxía Otero-González (2019) cuando asevera que:

La historia de las mujeres y de género está consolidada solamente dentro de algunos grupos interesados que la consideran necesaria, por iniciativa propia e implicación voluntaria del personal docente-investigador, y del alumnado. La historia que mayoritariamente se escribe, enseña y aprende sigue siendo una historia en la que las mujeres aparecen accidentalmente, de forma secundaria, en algún recuadro o ilustración, al margen o al pie, en apartados “prescindibles”, páginas anexas o capítulos ornamentales (p. 44).

Esto último es un asunto del cual también nos dimos a la tarea de compartir con la docente, en este sentido, observamos la apertura y necesidad de conocer el tema, de esta manera pudimos compartir y crear *rapport*. Iniciar con la lectura de Joan Scott (2008), resultó de sumo interés para la profesora.

Metodología

Nos interesó situarnos desde la metodología cualitativa. Coincidiendo con Tarrés (2013), quien asegura que “la opción cualitativa involucra un gran conocimiento de la teoría, pues ahí se encuentra las claves para desentrañar el significado de las observaciones derivadas de las palabras, narraciones o comportamientos que recoge el investigador” (p. 15). Entonces situarnos desde los estudios sobre masculinidades, nos ayudó a entrar a campo, pero también el análisis de la cultura de género, así como la identificación con las personas y el lugar. Los contactos y familiaridad con el lugar de estudio, definitivamente nos facilitó la incursión.

Esta metodología ha estado ligada al trabajo desarrollado por las ciencias sociales, siendo la antropología la que se ha visto enriquecida por esta iniciativa. Por ende, ha desarrollado varias técnicas para dicha labor. La etnografía es una de las primordiales. Rosana Guber (2015) nos subraya la triple acepción de la etnografía: enfoque, método y texto. Volviéndose dicha labor en un esfuerzo de exposición monográfica del comportamiento de personas en un tiempo y espacio particular, así como un intento de representación, interpretación o traducción de una cultura que, aunque cercana, es ajena. Siendo una rica simbiosis entre la teoría y la observación de campo. Desde aquí nos situamos para teorizar.

Clifford Geertz (2008), en torno a la etnografía, señala la necesidad de obtener las significaciones presentes en las culturas o realidades sociales, efectuando lo que incluso llegó a ser el título de una de sus obras: la interpretación de las culturas. Como ya lo mencionamos, etnografiar es traducir símbolos, códigos y lenguajes que para este caso fueron todo un reto, ya que nos cuestionó nuestra posición adultocéntrica, al intentar conocer las realidades de los niños y las niñas.

Es de nuestro particular interés señalar que este estudio forma parte de un proyecto de largo aliento sobre prostituyentes y su vinculación con la trata de personas y mujeres en situación de prostitución en México (Luna 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2016c, 2017, 2018, 2019, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d). En este caso, nos referimos al ámbito educativo formal, partiendo del supuesto que, para cambiar actitudes de violencia sexual, feminicida, entre otras, debemos conocer entornos de gestación, esto nos dará la oportunidad de proponer otras formas de ser hombres que puedan reconocer y parar su violencia.

El criterio de selección que usamos para ubicar una población de estudio, fue el hecho de que la profesora enseñaba temas de historia de México, recurriendo a la figura de “personajes ilustres de Veracruz”. Por raro que parezca, después de aplicar una breve encuesta con docentes de nivel básico (primaria) en un poblado del

sur de Veracruz, donde averiguábamos a qué personajes de la entidad citada conocían y cómo enseñaban ese contenido, la respuesta era nula.

La mayoría de docentes entrevistados decían que es más importante desarrollar habilidades de lecto-escritura y razonamiento matemático. *“Eso de la historia, lo verán más en los desfiles o festivales, primero deben aprender a leer y los números, para que sepan los personajes y las fechas”*, decía una profesora. Pudimos percatarnos que persiste la idea de enseñar historia de bronce, oficial o de gobierno, sin despertar la necesidad de seguir conociendo del tema, nunca nos dijeron de algún texto al que recurran para saber historia de México. Entonces, por un lado, parece que enseñar historia de bronce es propio de la institución, los programas y el currículo. Por otro, queda la impresión que, a los maestros y maestras, no les interesa enseñar historia.

Al saturar la respuesta en más de 20 opciones a elegir, el resultado fue la escuela “beta”, ubicada en la comunidad “cien”. Esta escuela es de nivel primaria y la ubicamos un poblado del sur de Veracruz. Emprendimos trabajo de entrevistas semiestructuradas a la profesora, estudiantes y responsables de ellas y ellos (madres y padres principalmente). Este estudio se efectuó a mediados de 2019. Siendo importante mencionar, que, por motivos de no estigmatizar el lugar y guardar la identidad de las y los participantes, decidimos cambiar u omitir los nombres.

También elegimos un poblado del sur de Veracruz, por la cercanía e identificación cultural de las autoras de esta investigación, esto facilitó el acceso a contactos para el mejor desarrollo de la misma. El estudio ya señalado, aborda diversas ciudades tanto de paso, origen y destino de la trata de personas, para el caso de un poblado del sur de Veracruz, sabemos que responde a las dos primeras, siendo su ubicación geográfica un aspecto de interés por las redes del crimen organizado que coordinan dicho delito.

Toda pregunta y dinámica de investigación, se asentó bajo la aprobación de participantes, y para el caso de las y los estudiantes, al ser menores de edad, el asunto se hizo bajo la observación y seguimientos de padres y madres. No aceptaron que se grabara la voz, ni rostros, tampoco hubo fotografías. Pero sí nos permitieron ir tomando notas. Este estudio se desarrolló en una visita de campo de 10 días.

Como muchos poblados del país, las personas de la región donde llevamos a cabo la investigación, han sufrido sistemáticamente de violencia en manos tanto del crimen organizado, como de autoridades, se quejan de secuestros y extorsión, donde aseveran, que la policía no los protege. En ese contexto nos insertamos al estudio. Fue complejo el proceso de ganar confianza parcial. Siempre bajo sospecha y escrutinio de todas las personas involucradas. Esto último tuvo sus ventajas, ya que casi todos los días teníamos diálogos prolongados con la profesora, así como muchas mamás que se interesaban en los temas, compartimos algunos temas mientras desayunábamos o comíamos. Siempre fue un ida y vuelta.

También es de nuestro interés mencionar que la cantidad de estudiantes del grupo seleccionado, ascendía a 4 niños y 5 niñas de 9 y 10 años de edad. Aspecto que no nos da para plantear una muestra representativa, pero sí lo suficiente para crear teorizaciones preliminares fundamentadas en datos empíricos.

Durante el proceso para determinar el grupo de estudio, consideramos algunas entrevistas semi estructuradas a 20 docentes de nivel primaria en el marco de una reunión docente de sector. Esto nos dio la posibilidad de conocer lo siguiente:

Las edades de docentes, oscilaban entre los 25 a los 56 años. Siendo mayoría mujeres (13). Cuatro de estas personas tenían título y cédula en áreas de pedagogía, normal o enseñanza, el resto, es decir quienes no estaban titulados, venían de diversas áreas tales como trabajo social, enfermería o ciencias de la comunicación. Había un sociólogo. Evidenciaban cierta ansiedad e incomodidad al mencionar su falta de

documentos para ejercer docencia, aunque también reconocen que: “antes así era, se podía obtener la plaza sin necesidad de concursarla, la heredaban los padres”.

La titular de tercero de primaria de la escuela “beta”, era egresada de una escuela normal del estado de Chiapas. Casada, con un hijo de 5 años y ella con 28 años de edad. Originaria de un poblado del sur de Veracruz, al igual que las y los estudiantes. Mientras que la profesora, fue entrevistada de forma individual, para estudiantes, madres y padres de familia, se crearon una especie de foros grupales o *focus group*. Esto último sugería retos, pero mejores posibilidades de participación. De esa manera, estudiantes se sentían más cómodos, al igual que sus progenitores. Intentamos hacerlo de manera individual, pero el grado de respuesta y participación era escaso o nulo. Grupalmente había posibilidades de que se presentaran juegos, dinámicas, etc. Las madres, padres y profesora nos ayudaron a coordinar. Es de interés de este estudio, señalar que la participación y asistencia de padres, fue siempre escasa e impuntual. Fueron las madres, quienes mayor interés prestaron a lo largo del trabajo.

Es importante mencionar que este estudio lo hicimos una mujer y un hombre, esta mancuerna nos ayudaba a sacar el trabajo con diversas estrategias de incursión social, basada en las percepciones de género que tenían nuestros informantes. Por ejemplo, para el trabajo con niñas, padres y madres permitieron que solamente la compañera desarrollará las entrevistas. Por otra parte, el trabajo con madres y padres, fue mejor recibido cuando lo coordinaba el compañero.

Nos ubicamos a reflexionar y proyectar en las preguntas, basado en diversos comentarios de las y los participantes de este estudio, la idea de reconocer al período de Independencia, como un movimiento armado. Y que, aunque no se enseña a crear una guerra, sí se sugieren formas de participar, ser y pertenecer a ella, basados en diferenciaciones de género. En ese proceso entendemos el aprendizaje y ejercicio de la violencia y el poder como elementos a desarrollar en el marco de la enseñanza aprendizaje, pues muchos de ellos ya se gestaron desde casa.

Las preguntas se basan en los siguientes temas:

Estudiantes

- ¿Cuáles personajes de la guerra de independencia en Veracruz/México conocen?
- ¿Si ustedes estuvieran en esa guerra, cómo les gustaría participar?
- ¿Cómo participan las niñas y las mujeres en la historia de Veracruz/México?
- ¿Para qué sirve estudiar historia de México y de Veracruz?

Maestra

- ¿Qué conocimientos tiene sobre género, prevención y erradicación de las violencias?
- Si la respuesta es positiva ¿cómo aplica estos conocimientos en su clase?
- ¿Qué personajes femeninos de Veracruz/México, durante la guerra de independencia cita o enseña usted en su clase?
- ¿Qué elementos de género resalta sobre la historia y participación de esos personajes?
- ¿Qué implicaciones tiene enseñar un movimiento armado a niños y niñas de primaria? ¿Para qué sirve estudiar historia de México y de Veracruz?

Padres y madres

- ¿Qué ideas o experiencias nos puede contar sobre la violencia?
- ¿Qué personajes históricos femeninos de Veracruz o México usted conoce?
- ¿Usted considera que los movimientos armados son los únicos que pueden generar cambios sociales? ¿Qué implicaciones tiene enseñar la historia de un movimiento armado a niños y

niñas de primaria? ¿Quiénes deben o pueden participar en los movimientos armados o guerras? ¿hombres-mujeres? ¿Para qué sirve estudiar historia de México y de Veracruz?

De las preguntas citadas se pudieron conocer otros aspectos y temas, que en ocasiones salían en el proceso de entrevista, las mismas también se tomaron en cuenta, asumiendo el curso natural de un proceso de investigación cualitativo flexible.

Las entrevistas

En este apartado colocaremos apenas algunos fragmentos de las entrevistas. La maestra y dos madres de familia nos compartieron algunos audios vía *WhatsApp*, eso nos facilitó tratar de conservar la comunicación literal con las personas. Del resto de trabajo, se recurrió a la experiencia y estrategias de antaño, es decir, lápiz y papel.

La maestra

El período histórico conocido como Independencia de México, es a juicio de la docente, *“un hecho histórico que dota de identidad nacional”*. Además, cita:

“esta identidad la podemos reforzar si proponemos estudiar y aprender sobre la vida de los héroes veracruzanos”. “Ellos dieron su vida para que nosotros tuviéramos libertad y eso siempre se enseña, así lo aprendemos desde la escuela o por lo menos yo así lo recuerdo”.

Otros argumentos al respecto del tema:

“debemos enseñar quién fue el padre de la patria, y todos los sufrimientos de los héroes, para saber lo valioso que es levantar una

nación”. *“Sobre los personajes femeninos de la independencia, yo puedo decir que Josefa Ortiz era una gran mujer, como Sor Juana, o la misma Ana Guevara, mujeres fuertes que han dado fuerza para que México se independice”. “De las veracruzanas, fíjese que de eso conozco poco”.*

“Creo que los hombres siempre han sido más fuertes que las mujeres, por eso pueden andar en las guerras y ganarlas. Son muchos los héroes de la independencia, por ejemplo, el Cura Hidalgo, o el ex presidente Santa Ana, veracruzano, a quien lo tachan de malo, pero una vez escuché que a cada personaje hay que comprenderlo en los tiempos que le tocó vivir, y creo que eso pasó con él, igual que Díaz, porque también hicieron cosas buenas, vaya, también desarrollaron al país”. “Ya sabe que antes había mucho indígena, no querían aprender a leer, eran burros, como a veces les digo a los alumnos, porque no quieren leer, se cansan, y así”.

Sobre la historia de Veracruz nos dijo: *“Yo una vez me encontré el libro de Veracruzanos en la Independencia, de Abel Juárez (2010), no lo he estudiado todo, a veces es complicado entenderle, pero creo que ahí viene buena información, que a veces bajo al nivel de los niños”.* Nos decía que era más sencillo ajustarse a textos oficiales, ya que de ahí evalúan el rendimiento de estudiantes, *“no vale la pena meterles otros contenidos que no dice el programa”* nos decía muy convencida.

Al respecto de lo descrito, inferimos que hay poco interés en el proceso de adquisición de conocimiento histórico. Entendimos que no se incluyen saberes de estos temas en su proceso formativo, quizá ella replica lo aprendido en otros niveles educativos (primaria, secundaria y preparatoria), la televisión y lo que encuentran en la internet, pero nada más.

Personajes

La profesora, basado en lo ya citado, menciona que aborda algunos personajes, ubicándolos con las siguientes características:

- Diego Leño, quien, “*de una vida modesta, brinca a la función pública, vinculándose a la custodia de inmuebles escolares*” (Basado en el texto de Abel Juárez, 2010).
- Antonio López de Santa Anna, presidente la República mexicana.

En todo momento la profesora, aseveraba hechos y circunstancias sin datos o fuentes. Al conocer Xalapa, Veracruz, la profesora dice que comienza enseñando el tema invitando a recordar a estudiantes sobre una famosa calle en el centro de la capital. Desde luego que ningún estudiante conoce.

Confiamos en los comentarios de la profesora, pero no pudimos corroborar si efectivamente enseña estos tópicos. Ella no alcanza a entender la necesidad de reflexionar sobre los procesos históricos que dan paso a que figuren los personajes que cita, sin alcanzar a considerar aquellos que se invisibilizan como lo son las mujeres.

Qué dicen los niños

Nombrar palabras tales como guerra, lucha o independencia, provocaba momentos donde los niños se levantaban a jugar simulando disparar armas, jugar a que están en una guerra. A continuación, se muestran fragmentos de vivencias como derivado de los *focus group*:

Se apresuraban a mencionar la importancia de estudiar a Santa Anna “bueno” y al señor de la calle de Xalapa (Diego Leño). “*Son héroes fuertes, como Superman, o Spiderman, ellos mataban a los malos*”, dicen.

Un chico decía: *“debemos ser como ellos, porque sin importar los problemas, mataron a los españoles y así se logró la independencia de Veracruz”*. Otro mencionaba: *“aprendimos con la maestra que no debemos dejarnos de extranjeros, ya somos libres, y si vienen otra vez, haremos otra guerra, como las de antes”*.

Otros comentarios donde se mencionan diferencias basadas en el género:

“Los hombres podemos usar armas y las mujeres se quedan a cuidar los hijos y llevan la comida a la guerra”. *“Las mujeres no son buenas para las guerras, no pueden cargar armas, porque son pesadas y difíciles de disparar, por eso nosotros debemos hacer la independencia, la guerra”*. *“es que las niñas lloran, y eso no se puede hacer en una guerra, nosotros por eso vamos, para disparar, para matar a los malos”*.

Uno de ellos hacía la siguiente analogía:

“Las mujeres están siempre haciendo la comida o limpiando la casa, ellas no saben disparar una pistola, mi papá si sabe, él cuida la casa, las mujeres no”.

Pudimos escuchar que existe la idea de que “los niños no lloran”, “el que llora es choto”. Choto es la referencia que sirve para nombrar al *gay* desde una visión heteronormada, el choto es “el pasivo”. En el sur de Veracruz, algunos lugares de Oaxaca y Tabasco, se utiliza esta referencia para “feminizar” a un hombre, muchos adultos y niños, se saludan de la siguiente forma: “¿qué pasó mi choto, mi putito?”, mientras lo dicen, con las manos buscan tocar las nalgas o los pezones del otro, del “choto”. Esto lo pudimos observar tanto en padres como en niños participantes de esta averiguación.

Es importante aclarar, que “choto” puede ser cualquier persona que no representa la masculinidad hegemónica. Por ejemplo, un joven que no quiere ingerir alcohol, podrá ser un choto, o quien usa perfume o no come picante.

Los niños que participaron en este estudio ya cuentan con algunos elementos de la masculinidad hegemónica internalizados, ya que buscan ser “más hombres” que otros. Esto no se aprende estrictamente en la escuela, pero, con el tipo de enseñanza que se está recibiendo, se acrecienta. De la misma forma, observan a las niñas y mujeres, como inferiores, incapaces de participar en guerras, sintiendo inherente a su masculinidad el ser soldado, usar armas, matar, etc.

Las niñas

Por lo general, temerosas y tímidas, buscaban la aprobación de mamá o papá para opinar. Nunca se pararon de su lugar. Aquí hay fragmentos de sus intervenciones:

“Aprendemos historia para saber más, para ser más inteligentes”.

“De la historia de Veracruz, esta Santa Anna, fue un presidente más bueno que malo”.

“Los niños pueden ir más a las guerras porque eso les gusta, pero a mí me gusta más mi casa o la escuela”.

“Las niñas no debemos ir a una guerra, es peligrosa, no es lugar para nosotras”.

“En la Independencia de México, fueron muchos hombres, los héroes como Hidalgo o Morelos, ahí no había niñas, pero en las pinturas que nos enseña la maestra, las del libro, si hay hombres, no salen niñas”.

Sobre la vida futura de ellas:

“Yo quiero casarme y también tener 2 hijos como mi mamá”.

“Son los niños los que estudian más, los que más deben saber para enseñarnos a nosotras”.

Las niñas, según nuestras observaciones, son socializadas por sus madres en casa, donde la ausencia de participación de sus padres es una norma general. Aunque no corroboramos violencia física, si parecen experimentar violencia de género, pues son sometidas por todos los flancos, es decir, desde la casa, la madre y padre las condicionan a labores en la cocina, de atención a hombres, limpieza y la preparación para la maternidad.

En la escuela, la profesora y sus compañeros varones refuerzan los estereotipos. A una temprana edad, ya aprendieron a ser sumisas, no aspirar a la guerra y esto último no se basa en el sentido del ejercicio de la paz, sino por considerar que se encuentran incapacitadas por el hecho de ser niñas/mujeres. También entienden que las mujeres no deben figurar en los relatos históricos.

Los padres y las madres

Ningunos de ellos o ellas tenía estudios universitarios. Un par de ellas, tenían carrera técnica de enfermera. Todos los papás tenían oficios: carpintero, carnicero, campesino, chofer de camión, fontanero, albañil, dos de ellos eran obreros. La mayoría de ellas amas de casa, con ventas de productos diversos desde el hogar.

Dos mujeres eran madres autónomas. Edades entre los 21 y 31 años. Tampoco se identifican como indígenas y todos se adscriben como feligresía católica. Creen que es bueno que sepan de todo, no sólo historia, aunque a esta última la consideran aburrida.

“Eso de la historia solo nos hace gastar para disfraces, o uniformes para salir en un evento o desfilar”. “Eso de saber lo que ya pasó, no le veo mucha gracia, lo mejor es que sepan lo de hoy, aprender a ser como un ingeniero, arquitecto o doctor”.

Mencionaban que:

“Los hombres son los mejores para la guerra, así fueron diseñados, con fuerza, inteligencia y eso hizo que los héroes triunfaran y así se hizo la independencia. Para ellos no era importante saber de historia, era su pasión por la patria, nada más”.

Una mamá 29 años, decía lo siguiente:

“Yo pienso que el papel de las mujeres está en la casa, de ahí ayudamos a que los hombres hagan lo suyo, la guerra, el trabajo, las cosas de los hombres. Pero las mujeres hemos sido importantes en la historia, hacíamos la comida, les componíamos la ropa, lavábamos, cuidaban hijos, la familia. Bueno, yo sé poco de historia, pero eso es lo que me imagino, o sea, así como ahora, nomás que en esos tiempos había guerra”.

Un padre de 31 años dijo:

“Los hombres somos los de las armas, usted ya sabe, nomás nos dicen algo, y luego luego a los trancazos. Así le digo a mi “gallito [su hijo]”, no se debe dejar, es mejor chingar a que te chinguen. Yo sé que Hidalgo era sacerdote, pero de otro tipo, como más hombre, no sé. No quiero ofender, pero eran hombres diferentes, de esos que ya casi no hay, daban la vida por México”.

“Los homosexuales no van a la guerra, no aguantan las pistolas”, [se reían mientras hacían alusión al doble sentido señalando su entrepierna].

166

Se reiteraba la idea de que los hombres eran los únicos que debe ir a la guerra y si acaso van mujeres, es para curarlos o darles de comer. *“Somos mejores cuidando los hijos, nuestro trabajo es el de la casa, como Dios manda”*, decía una mamá.

Cuando hacemos el cruce de información, nos percatamos que las y los estudiantes son un reflejo de la violencia de género que sus

progenitores ejercen sobre ellas y ellos. Desde la posición de estos, se construye la hegemonía que no sólo impacta a las niñas sino también a ellos mismos, colocándolos en escenarios de competencia para demostrar los mandatos de la masculinidad con diversos tipos de violencia, tanto encubierta, como explícita.

Conclusiones

Los programas educativos y normas de ejecución son elementos en el sistema educativo que sugieren lineamientos flexibles y de modificación constante, pero el pensamiento es lo más difícil de cambiar. El currículo oculto de la profesora, al igual que de muchas personas dedicadas a la docencia, se rebela constantemente, evidenciando para este caso, una forma patriarcal de concebir a los hombres y niños, así como de las mujeres y las niñas.

Los sistemas educativos, en muchas ocasiones se ven limitados o enriquecidos por su entorno, la familia, barrio, pueblo, medios de comunicación, entre otros. También generan influencias e impactos de la construcción del género. Los padres y madres de las y los estudiantes entrevistados, resultan una influencia fuerte en la personalidad y la posición como probables reproductores de la violencia en diversos niveles.

En este micro estudio se logra vislumbrar los mandatos de género, donde el rol de las historias de bronce, se expresa en la participación y protagonismo de los “grandes hombres”. Poco se sabe de las historias de mujeres, y mucho menos sobre género, derechos humanos, o historia de la participación de infancias. La historia de “grandes hombres”, fechas y batallas, es una forma de reproducción de la violencia de género.

El carácter androcéntrico del intento de enseñanza de la historia en este estudio, puede estar vinculado a una tradición de pensar y escribir la historia por hombres para hombres. Y aunque ahora

podemos notar estudios donde ellas figuran, esta información no la conocía la profesora entrevistada. Y es que habrá que aclarar que, pese a que ella estudió la normal en Chiapas, el personal docente recibe capacitaciones y cursos constantes de parte de la Secretaría de Educación de Veracruz, que suponen mantenerles actualizados por lo menos 2 veces al año, según nos contó ella misma. Esto nos hace considerar que quizá exista un desprecio por el conocimiento histórico, quedándose en la versión obsoleta de la historia de bronce.

Los niños y niñas parecen una extensión de mamá y papá, los roles son replicados y compartidos en la comunidad estudiantil. La maestra sólo auxilia a reforzarlos. Pero el proceso investigativo le sugirió preguntarse el acto educativo y su rol como agente de cambio para con sus estudiantes y la misma comunidad.

El tipo de masculinidad que está latente en los niños comienza a ser mutilada en lo afectivo. Como ya se dijo, “no llorar”, “aguantarse”, “ser valiente”, “que no te duela”, “no ser choto”, “no parecer vieja”, son pensamientos instalados en el constructo de un mandato que se impone de generación en generación.

Es cierto que no podemos generalizar la problemática descubierta para todo Veracruz, necesitamos saber más al respecto. Este es un estudio piloto que podrá adquirir mayor valor en la medida en que sumemos más casos a nivel estatal y nacional. De mientras, podemos pensar en una pedagogía de la ternura, aquella que comience a distinguir las nociones de crueldad y ternura, con la finalidad de reportarla al sufrirla y no replicarla. También será valioso aprender a cómo efectuar resolución de los conflictos cotidianos, y no resolver las cosas a “madrazos”.

168

Aquí el gran ausente sigue siendo el Estado y representantes de gobierno que siguen sin reconfigurar el tejido social para que concluya la violencia. Entendimos que la violencia familiar es el resultado de una estructura social ausente de tratos dignos. En este sentido, las escasas oportunidades laborales, agudizan las tensiones entre hombres. Estos elementos los traducen en adicciones al alcohol

y otras drogas, elementos latentes en todo caso de violencia hacia la pareja, los hijos y así mismos.

Desde luego que se hace imperativo aprender y enseñar historia de las mujeres y del género, pero más aún una historia donde también comprendamos y visualicemos a los niños y las niñas, como protagonistas, deconstruyendo los adultocentrismos del discurso histórico que aprendemos de casa y replicamos en las escuelas. Vamos a celebrar mejor las independencias y los tratados, cuando toda la gente tenga condiciones dignas, justas y equitativas para vivir.

Referencias

- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, (14), 156-171. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268013>
- Connell, R. (2019). *Masculinidades*. México: UNAM / CIEG.
- Cruz Sierra, S. (2018). Masculinidades. En H. Moreno y E. Alcántara (Coords.), *Conceptos Claves en los estudios de género* (vol. 2, pp. 169-182). México: UNAM / CIEG.
- De Stéfano Barbero, M. (2017). ¿"Cosas de niños" o cosas que los niños hacen para hacerse hombres? Reflexiones antropológicas sobre edad, violencia y masculinidad. *Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, (15), 95-102. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2017.v2.i15.10>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista iberoamericana de educación*, 68, 79-98.
- Garda, R. y Huerta, F. (Coords). (2007). *Estudios sobre la Violencia Masculina*. México: Hombres por la Equidad.
- Geertz, C. (2008). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Guber, R. (2015). *La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. México: Siglo XXI Editores.
- Guevara Ruiseñor, E. (2006). Masculinidad, intimidad y políticas públicas. La investigación social: sus aportes, límites y

desafíos”. En G. Careaga, y S. Cruz, *Debate sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (pp. 281-301). México: UNAM.

Hidalgo, E., Juliano, D., Roset, M., y Caba, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y dela historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.

Juárez Martínez A. (Coord.). (2010). *Veracruzanos en la Independencia y la Revolución*. Veracruz, México: Gobierno del Estado / Secretaría de Educación del Estado de Veracruz / Universidad Veracruzana.

Kazandjian, R. (2017). Desempeñar la masculinidad. *No nacemos machos, cinco ensayos para repensar el ser hombre en el patriarcado* (pp. 15-20). México: Ediciones la social.

Luna Alfaro, A. C. (2015a). Reflexiones desde una historia reciente acerca del trabajo sexual en Puebla. Un estudio de caso. En M. Cucuecha Mendoza y M. Jaime Espinosa (Coords.), *Estudios de Género. La perspectiva de las Humanidades en México* (pp. 209-222). Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala / Seminario de Estudios de Género.

Luna Alfaro, A. C. (2015b). Las políticas y el control del cuerpo. Una reflexión histórica sobre las acciones de gobierno en torno a la trata de personas y prostitución femenina en México. En J. Vázquez Vázquez (Coord.), *Migración y Violencia. Dos caras del dolor social* (pp. 117-131). Tlaxcala: El Colegio de Tlaxcala A. C.

Luna Alfaro, A. C. (2016a). Los efectos de la lucha contra el crimen organizado en México. El caso de las bailarinas del table dance en un poblado del estado de Tlaxcala. En M. Soni Solís, C. Reyes de la Concha, M. Sagahón Juárez, S. Ruiz Carús y J. Reboredo Santes (Coords.), *Diálogos Sustentables. Género y Violencia* (pp. 91-98). México: Universidad Veracruzana / Cenzontle Grupo Editorial.

170

Luna Alfaro, A. C. (2016b). Pensando el trabajo sexual desde una protagonista. Una visión a las intimidaciones de una cantina en el sur de Veracruz. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 13(30), 195-210. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/628/62845862010.pdf>

- Luna Alfaro, A. C. (2016c). Posibilidades de exigibilidad e implementación de los derechos humanos en una relación bilateral gobierno-mujeres trabajadoras sexuales. Un acercamiento desde la observación antropológica. En C. R. Aguilar Astorga y M. Berrios Navarro (Coords.), *Derechos y Políticas Públicas. Desafíos políticos e institucionales en México* (pp. 471-484). México: Universidad Autónoma Metropolitana / Juan Pablos Editor.
- Luna Alfaro, A. C. (2017). Derechos humanos y trabajo sexual. una lectura desde la etnografía. *Regiones y Desarrollo Sustentable*, 17(33), 97-107. Recuperado de: <http://www.coltlax.edu.mx/openj/index.php/ReyDS/article/view/7>
- Luna Alfaro, A. C. (2018). Salud sexual y creencias. Etnografías sobre la omisión del uso de preservativo entre mujeres en situación de prostitución y prostituyentes. *Regiones y Desarrollo Sustentable*, (35), 41-60. Recuperado de: <http://coltlax.edu.mx/openj/index.php/ReyDS/article/view/27/pdf>
- Luna Alfaro, A. C. (2019). Entornos de prostitución y políticas de salud sexual. *Revista Xihmai*, (28), 7-32.
- Luna Alfaro, A. C. (2020a). Los prostituyentes en las políticas públicas mexicanas. Una historia de omisión. *Estudios Políticos*, (49), 131-144. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/72408>
- Luna Alfaro, A. C. (2020b). *Políticas para vidas en situación de prostitución. Aportes desde la antropología*. Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Luna Alfaro, A. C. (2020c). El amor dura, mientras dura dura... Masculinidades, intimidad y salud sexual desde las cantinas mexicanas. En A. C. Luna Alfaro (Coord.), *Historia Cultural: Apuntes desde México* (134-152). Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Luna Alfaro, A. C. (2020d). Prostitución, trata y prostituyentes en Jalisco. Una propuesta de investigación desde las masculinidades. *Sociedades y desigualdades*, 6(11), 70-91.

- Luna Alfaro, A. C. (2021a). *Prostituyentes, Prostitución y Trata de Personas en Jalisco. Un Proyecto de investigación desde los estudios de género de los hombres* [Tesina]. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141, Guadalajara, México.
- Luna Alfaro, A. C. (Coord.). (2021b). *Masculinidades, prostitución y trata de personas*. Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Luna Alfaro, A. C. (2021c). Un proyecto de investigación sobre prostitución en Jalisco desde los estudios de género de los hombres. En A. C. Luna Alfaro, *Masculinidades, prostitución y trata de personas* (19-50). Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Luna Alfaro, A. C. (Coord.). (2021d). *Deconstrucción del ejercicio de la sexualidad opresiva para hombres de Jalisco que ejercen violencia sexual*. México: Ediciones Comunicación Científica.
- Minello, N. (2002). Masculinidades: un concepto en construcción. *Nueva Antropología*, 8(61), 11-30.
- Núñez Noriega, G. (2007). *Masculinidad e intimidad. Identidad, sexualidad y sida*. México, pueg-UNAM / El Colegio de Sonora / Miguel Ángel Porrúa.
- Núñez Noriega, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? *Culturales*, IV(1), 9-31. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=694/69445150001>
- Otero-González, U. (2019). Historia, mujeres y género: de una historia sin género a una historia de género. *Historiografías*, 17, 27-50.
- Pinedo González, R., Arroyo González, M., y Berzosa Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (21), 35-51. <https://doi.org/10.18172/con.3306>
- Sáez Buenaventura, C. (1990). Violencia y proceso de socialización genérica: Enajenación y transgresión, dos alternativas extremas para las mujeres. En C. Sánchez Muñoz y V. Maquieira D' Angelo (coords.), *Violencia y sociedad patriarcal* (1-18). Madrid: Editorial Pablo Iglesias.
- Santos, M. Á. (1996). Curriculum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, (42-43), 14-27.

- Scott, J. (2008). *Género e Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Segato, R. (2017, 3 de junio). La violencia machista es un tema de poder [entrevista]. En L. Iramain, *Hijos de 3000*. La Plata: FM / Universidad de La Plata.
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento*, 7(14), 132-154. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139485006>
- Tarrés, M. L. (Coord.). (2013). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la Tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO / El Colegio de México.