

AVATARES DE LA COSNTRUCCIÓN DE MASCULINIDAD(ES) EN LA ESCUELA

Autor Óscar Emilio Marín Garcés

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Educación Avanzada
Medellín, Colombia
2019



Óscar Emilio Marín Garcés

Tesis presentada como requisito para optar al título de: Magister en Educación

Asesora:

Hilda Mar Rodríguez Gómez

Línea de Investigación:
Pedagogía y diversidad cultural
Grupo de Investigación:
DIVERSER

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada

Medellín, Colombia

2019

Dedicatoria

Quiero dedicar este trabajo a *la pecosa*, mi madre, quien me enseñó a ser hombre.

A las mujeres que como *la pecosa*, han estado en el transcurso de mi vida, hablándome, enseñándome, guiándome. Mujeres que han visto en mí cosas que yo no veo, motivándome a ser un hombre diferente.

A *Eduardo*, mi marido. Un ser maravilloso, que renuncia todos los días al deber ser de la masculinidad hegemónica y me reta a ver otras maneras de ser y asumirse como hombre.

A *Hilda Mar*, mi maestra, mi amiga, mi cómplice en este ejercicio investigativo y en el tejer otras maneras de ser y habitar los espacios. Una mujer excepcional, que no tuvo reparos en zambullirse repetidas veces para rescatarme e invitarme a nadar juntos en este mar académico.

A los hombres que respondieron a mi invitación, que caminaron conmigo, que me compartieron trozos de su ser, para construir una colcha de relatos multicolor, la cual nos cubrió y cubrirá a otros hombres del frío inclemente de la masculinidad hegemónica.

Agradecimientos

A *la pecosa*, que, aunque no se encuentre entre los vivos, sigue iluminando mi caminar con sus enseñanzas.

A las mujeres que en transcurso de mi vida se han hecho presentes y que nunca me han abandonado, pese a mi zoquetería constante. Que han visto en mí, cosas que yo no veo.

A la escuela. Viva, siempre de puertas abiertas, en movimiento y tomando partido.

A la Universidad de Antioquia por abrirme sus puertas.

A las y los docentes de la Línea pedagogía y diversidad cultural, que aportaron a la presente construcción.

A las compañeras y los compañeros de línea y de cohorte, por las conversaciones, los equipos de trabajo, por los compartires y las horas que pasamos juntos.

A Hilda Mar, una mujer que llena en completud el título de maestra. Ella, convierte en fiesta verla y escucharla. Gracias por no escatimar esfuerzos, ni tiempo, para acompañarme durante este trabajo investigativo, en el que tuvimos que tejer y destejer con constancia.

A Eduardo, que puede asumir tantos avatares a la vez, y con todos ellos cuidarme, acompañarme e interpelarme.

A los círculos de hombres en Lovaina y San Antonio de Prado por disponer sus voces y sus cuerpos, buscando tejer juntos otras formas de ser y relacionarnos como hombres.

A GRD, Jose, Manuel y "V" por compartir(me-nos) parte de las puntadas que, a lo largo de la vida, han tejido nuestro ser, con relación al hacernos y asumirnos como hombres.

Avatares de la construcción de masculinidad(es) en la escuela



- Óscar Emilio Marín Garcés - Maestría en Educación - Línea pedagogía y diversidad cultural -

- Universidad de Antioquia - 2019 -

Soy

Soy el triciclo que más disfruté la pelota de tenis verde pálido que lancé hasta el cansancio

Soy raspones en las rodillas y las palmas de las manos, Olor a *dayamineral* con tomate en las mañanas muy temprano

Soy fuerza y negación al llanto cuando recuerdo que los hombres tienen la razón y por nada lloran

Soy la huida de casa para caminar por prado cruzar Villanueva y disfrutar los colores y olores de Junín confiado.

Óscar Emilio Marín Garcés *Hombre habitado*, 2017

Contenido

At	isbando la(s) masculinidad(es)	10
I.	Experimentar el mundo	16
]	Parecernos lo menos posible a una mujer	25
]	Hombres que tejen y destejen	30
II.	El otro que lleva mi nombre	45
III.	Colcha de relatos	59
S	Socializando al macho	66
]	La Escuela: punto, cadeneta, género	70
]	Hacerse hombre(s)	73
IV	Recuperando el ser	83
]	Primeras puntadas	90
]	El sujeto en el centro	93
(Coeducación: cooperación, justicia y subjetividad. Una colcha que arropa	98
V.	Lista de referencias	. 102

Anexos

La línea discontinua de la familia, GRD	110
Mi nombre es Jose	115
La escuela, Manuel Alejandro Villa Machado	118
¿Cuándo o cómo me di cuenta que era hombre?, "V"	120

Resumen: Las prácticas, como la identidad, dentro de una estructura social, se construyen a partir de procesos concretos de socialización cultural en los que intervienen personas e instituciones como la escuela. Estos productos sociales varían en el tiempo y en el espacio, por lo que pueden ser aprendidos y desaprendidos. Es el caso de la masculinidad hegemónica, en la que se asignan roles y formas de relacionamiento al nacer, con base en características biológicas.

Desde la investigación narrativa, he propiciado, a través del círculo de hombres, espacios de reflexión, discusión y acción, frente a los aprendizajes y las construcciones hegemónicas. Pasando de una voz que históricamente ha servido para maltratar y borrar, a una que emerge para nombrar(se), identificar(se), y liberar(se) de un sistema que otorga privilegios a cambio de la pérdida sistemática del ser.

Palabras clave: escuela, género, masculinidades, investigación narrativa, relatos.

Abstrac: Practices, such as identity, within a social structure, are constructed from particular processes of cultural socialization in which people and institutions intervene, such as the school. These social products vary in time and space, so they can be learned and unlearned. This is the case of hegemonic masculinity, in which roles and forms of relationship at birth are assigned, based on biological characteristics.

From the narrative research, I have promoted, through the circle of men, spaces for reflection, discussion and action, against learning and hegemonic constructions. Moving from a voice that has historically served to mistreat and erase, to one that emerges to name (itself), identify (itself), and free (itself) from a system that grants privileges in exchange for the systematic loss of being.

Keywords: biographies, gender, masculinities, narrative research, school.

Atisbando la(s) masculinidad(es)

A lo largo del desarrollo de la Maestría en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en un lugar privilegiado como lo es la *línea pedagogía y diversidad cultural*, pude vislumbrar que hacer una pregunta retórica con relación al proceso de investigación que adelantaría en mi caminar académico y que buscara, de alguna manera, hacer las veces de salvadora o transformadora solitaria del ser, del territorio y de las comunidades, era seguirle el juego a unas maneras colonialistas que usan a los sujetos para leerlos, interpretarlos y luego, un investigador omnisciente, vestido de autoridad académica, les dicta qué tienen que cambiar y por qué. Una suerte de prescripción, que en la voz de Freire (2005) se refiere a la imposición de la opción de una conciencia sobre otra.

Así que en lugar de preguntarme por una forma de transformar tal o cual situación en la escuela desde mi visión y accionar limitados, me lancé a conocer y reconocer las formas en que se forman tales o cuales cosas en ella, con el fin de poder interpretar, comprender y actuar en compañía de otros (en la medida que sea necesario y pertinente) frente a esos desarrollos, pues Freire (2005), en *Pedagogía del oprimido*, me había hecho ver dos cosas puntuales: la primera, que la pedagogía del oprimido no la construye el opresor, sino el propio oprimido en la medida en que se hace consciente de su situación. Segundo, que la reflexión debe estar acompañada de acción, la cual permite la transformación de las realidades del oprimido, *la liberación*.

Por lo anterior, decidí hacer una pregunta por dos temas que me han perseguido por décadas: la masculinidad y la escuela.

Para iniciar, me encontré con que no hay masculinidad, sino masculinidades. Son múltiples formas de ser, reconocerse y relacionarse como hombre. No hay una sola forma de asumir lo masculino, ni de ser hombre, no hay una sola forma de vivirlo, así hayamos nacido en una misma ciudad, vivido en la misma calle, asistido a la misma escuela y compartido gustos por la música, el deporte o el cine.

En segundo lugar, pude ver que la escuela actúa como una gran agencia socializadora, que moldea miradas, apuestas y relacionamientos, entre otros aspectos del ser, del sentir y del hacer como hombres.

Me pregunté por las *masculinidades en la escuela*, por sus formas, por sus luchas, por sus conquistas, por los lugares que ocupa y cómo ha llegado a ellos; por los discursos, construcciones y deconstrucciones. Me pregunté por cómo son las interacciones de los sujetos con los que tejí un relato que lograra abarcar un colorido entramado de avatares que vivimos en el proceso de reconocernos y asumirnos como y desde lo masculino.

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE) presenta tres acepciones para la palabra *avatar*, la cual vi oportuna en la construcción y puesta en marcha del proyecto de investigación. La primera acepción le da el significado de "Fase, cambio, vicisitud". En segundo lugar, la señala desde la religión hindú, como "encarnación terrestre de alguna deidad". Para finalmente traerla como "reencarnación, transformación".

Las anteriores acepciones podrían hablar del proceso de hacerse hombres: como cambio, como encarnación o como transformación continuos, en que la sociedad, la familia y la escuela, aportan como agentes de socialización. Sin embargo, en este texto, entenderé avatar como transformación y vicisitud, reconociendo su sentido de cambio, de posibilidad de mutación y por lo tanto en continuo movimiento.

Con todo esto en la cabeza, sólo pude ver en la investigación biográfica-narrativa, la posibilidad de recuperar los relatos de las formas de masculinidades que se tejen en la escuela. Para ello fue necesario reconocer a unos personajes (sujetos), en un escenario (escuela), con unos diálogos y sucesos propios (relatos), que presentan una obra teatral (construcciones de masculinidad) que tiene diferentes capítulos y tramas.

Comprendo la investigación biográfica y narrativa, en voz de la profesora María Nancy Ortiz (2015) no solo como una metodología, que nos permite obtener una información validada para la academia, sino como una forma de construcción de realidad: "hacer investigación narrativa es atravesar una puerta condenada (el arte de lo imposible) para llegar a un espacio en el que ciencia, arte y saber popular se tocan y se alteran." (p. 7).

Como referentes de investigaciones con grandes aportes de los relatos, encontré: Violencia de género y currículum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y resolución de conflictos (Barragán, y otros, 2001), los hallazgos del proyecto de investigación Arco Iris: una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela, adelantado por la línea de género y cultura del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central (DIUC), titulada Hacerse mujeres, hacerse hombres: dispositivos pedagógicos de género (García Suárez, y otros, 2004), y los resultados de la tesis doctoral del profesor Hernando Muñoz Sánchez (2017), titulada Hacerse hombres: La construcción de masculinidades desde las subjetividades, en la que a través de relatos de hombres, se evidencian sus propias experiencias y significaciones de lo masculino, configuradas a través de sus representaciones sobre el mundo y sus prácticas sociales del diario vivir.

De esta misma forma, María Cristina Tenorio (2012), en la investigación *Las mujeres no nacen, se hacen. Modelos culturales de mujer entre adolescentes en sectores populares*, presenta unas historias de vida, testimonios y palabras textuales de mujeres adolescentes de estratos 1 y 2 en Pasto, Popayán, Buenaventura y Cali, a lo largo del año 2001.

Por último, Gustavo López (2005) y su tesis de maestría *Hojas en la tormenta*. *Un estudio fenomenológico sobre la diversidad sexual en la escuela*, que si bien, como lo indica el título, es un estudio fenomenológico, relata, "a partir de los testimonios de los y las participantes, las dinámicas propias de la violencia homófoba en la familia y la escuela" (pág. 5).

Quise responder a la propia experiencia, a mis construcciones y lecturas desde lo teórico y desde lo subjetivo, acompañado de las experiencias, construcciones y lecturas de otros hombres que han pasado por la escuela y han vivido su masculinidad de muchas formas.

Con esta investigación quise reconocer las formas de relacionamiento y construcciones de lo masculino en la escuela, evidenciando los modos en que ésta privilegia ciertos rasgos y discursos de masculinidad hegemónicos, y también cómo aporta a la construcción de masculinidades libertarias, capaces de poner en duda el *deber ser* masculino.

En primer lugar, hablaré de las narrativas, por qué esta apuesta y no otra en la presente investigación. Luego les invitaré a sumergirnos en lo que aportan algunas construcciones teóricas que considero pertinentes en el presente trabajo; para después, anotar la importancia que tiene para los varones, deconstruir hechos dados como la virilidad o el poderlo todo.

Para ello conversaremos en un relato a tres hilos, es decir, mi voz, la de otros autores y autoras, y la voz de algunos varones participantes en círculos de hombres, que nos permitirá vislumbrar el paso por la escuela, las construcciones en esta agencia socializadora, una forma de presentar el tejido en el que participamos hombres de diferentes edades y estirpes sociales. Hombres diversos en nuestras formas de pensar, asumir nuestra sexualidad y abocarnos al relacionamiento con otros y otras.

Este ejercicio investigativo respondió a la búsqueda de aportar a la discusión sobre *ser o hacerse hombre* que mencioné al inicio de este apartado. Así mismo, dejar una puntada para que juntos podamos tejer otras formas de ser y relacionarnos con y como hombres.

El primer capítulo, titulado *Experimentar el mundo*, presenta desde la narración, siempre en primera persona y algunas veces en tercera, los aportes teóricos, datos y testimonios que justifican esta decisión de investigar sobre el tema y la motivación que se traduce en pregunta o problema de investigación. Además, lo concerniente al quehacer metodológico, propio de la investigación narrativa. Todos estos, apartes infaltables en un informe investigativo, pero que, desde las narrativas, presentes en este proceso investigativo como enfoque y como método, no era consecuente presentar con una simple titulación o enumeración de estos apartes, teniendo a la mano la riqueza de poder contar una historia desde el tejido armónico que propusimos desde el inicio, desde el título.

El segundo capítulo *El otro que lleva mi nombre*, es un relato propio, que habla de mi caminar desde la pregunta por ser o hacerme hombre. Este acápite, viene a ser como una bisagra que une la teoría y metodología que presento en el primer capítulo, para desembocar en una tercera parte, *Colcha de relatos*, la cual, cumple con el propósito de presentar los hallazgos de la investigación. Ellos se presentan en un tejido a tres hilos, con voces de teóricos y teóricas, de los hombres que participaron en los círculos y de la literatura que acompañó varios momentos de conversación. Todo ello confluye en el capítulo cuatro *Recuperando el ser*, que presenta un volver a conceptos sobre el papel de la escuela en procesos de socialización, del relato como posibilidad de enunciación personal y

social y una invitación a poner los ojos sobre la *coeducación*, como posibilidad de tejer en juntanza, una colcha multicolor que nos arrope en igualdad y respeto.

Luego encontrarán una lista de referencias, a modo de agradecer a esos hombres y mujeres que han puesto sus vidas para teorizar sobre los temas que abordó esta investigación. Y por supuesto, como decía madre, -dejando lo mejor para lo último-, no porque un formato ordene que es allí donde van los anexos, sino porque es la mejor parte y quiero que la lean sin afán y con detalle. Allí encontrarán los relatos de los hombres que participaron en el círculo de amigos: GRD, Jose, Manuel Alejandro Villa Maldonado y "V". Quienes quisieron compartir las puntadas bien logradas, sueltas y fruncidas, presentes en sus vidas como hombres.

A lo largo del trabajo, al inicio de cada capítulo, encontrará una fotografía y un poema, lo cual, busca aportar a la narración de sentires, espacios y gentes con vida propia, que se mueven, que mutan, que se hacen presentes en imágenes y en palabras. Varias de las fotografías hacen parte de una serie fotográfica que titulé de la misma forma del trabajo investigativo "Avatares de la construcción de masculinidad(es) en la escuela", la cual dirigí, contando con el ojo agudo de mi amigo Jose Miguel Vecino¹. También, en el Capítulo II. El otro que lleva mi nombre, encontrarán un par de fotografías de mi infancia y en el Capítulo IV. Recuperando el ser, una fotografía del taller que realizamos en el círculo de Lovaina, en la que plasmó su mirada Yesid Alexander Durango², uno de los hombres que asiste regularmente al círculo en mención.

Lo que va a leer aquí es verdad, tejido a pulso, contado con pasión y convicción. Es un informe académico, riguroso, con bases teóricas y un sentido experiencial que destaca las subjetividades, sin darle prelación a la teoría sobre la subjetividad o viceversa, sino

¹ Jose Miguel, (su nombre, contrariando un poco, va sin tilde) es un fotógrafo independiente, oriundo de Barrancabermeja, Santander; radicado en la ciudad de Medellín. Motivado por el periodismo y la investigación social, ha liderado procesos de fotografía participativa con jóvenes y adultos en el marco de la construcción de paz y la memoria histórica en Antioquia. Hizo parte del proyecto editorial del Programa de Egresados de la Universidad de Antioquia "Espíritus Libres" y "Huellas y voces" para los cuáles realizó una serie de retratos que fueron publicados en dos libros digitales e impresos. A Jose Miguel lo conocí en el año 2017, cuando me invitó a participar en "hombre habitado", una serie de retratos que exploran el concepto de masculinidad.

² Yesid Alexander Durango, es de Medellín. Estudia diseño gráfico en la Universidad Católica Luis Amigó, se ha venido preguntando por la constitución de masculinidades, por lo que asiste a los encuentros quincenales del círculo de hombres en Lovaina.

buscando un entramado de posibilidades de relatar las realidades en un tejido armónico y multicolor. No es un informe academicista, encorsetado en una enumeración de apartados, ni en un lenguaje que borre el ser, tampoco un desconocimiento o rechazo de la ciencia. Sí, un ejercicio que le apuesta a la coherencia, aún con la decisión de presentar el informe en un formato poco convencional, unas páginas horizontales, que también dan cuenta del enfoque investigativo abordado.

I. Experimentar el mundo



El mundo está allá afuera.

Avatares de la construcción de masculinidad(es) en la escuela. 2019.

Fotógrafo: Jose Miguel Vecino

La ventaja de los hombres planos
es que pueden vivir en casas planas
y pensar pensamientos planos,
que caben entre las hojas de los libros.

No necesitan pasos en la noche
ni ramas en los árboles.
No necesitan muchas habitaciones,
ni templos, ni caricias, ni candados.

Los hombres planos tapan las miradas con tapones de corcho.

Y en sus casas no puede entrar la muerte porque no encuentra espacio.

Los hombres planos siempre nos despistan, aunque no tengan sombra.

La luna les va tejiendo corazones

y el tiempo les va tejiendo resultados.

Si les falta un candil, siempre arde alguna vela.

Si les falta la voz, el viento los disfraza.

Y les basta un perfil para ubicarse,

mientras llega su noche sin relieves.

Roberto Juarroz

Hemos creído social e históricamente que los hombres -machos biológicos-, somos violentos, rudos, fuertes, agresivos e insensibles por naturaleza. Desde pequeños se nos exige soportar golpes y caídas, no permitir que afloren nuestros sentimientos y mucho menos llorar, pues eso es lo que debe hacer un hombre de verdad, *aguantar*.

El lugar para los hombres está afuera (la esfera pública), la calle, con amigos, explorando, creando. Cayéndose y levantándose una y otra vez mientras aprende a montar en bicicleta, construyendo una casa en el árbol; quemándose en fogatas, cazando animalitos. Un afuera que no solo representa un lugar físico, sino también, abocarse a la racionalidad, a ocuparse del afuera (el hacer), más que del adentro (el ser). De esta manera, los hombres contamos con un sinnúmero de lugares y oportunidades, que nos permiten demostrar nuestra virilidad, nuestra capacidad de creación, de acción (ejecución) y liderazgo.

Mientras tanto, a las mujeres se les pide que sean suaves, serenas, calladas, se les permite expresar sus sentimientos, entre ellos llorar, pues al parecer, hace parte de su ADN. Su lugar (el que les asignamos como sociedad) es el adentro (la esfera privada), haciendo pijamadas, jugando con muñecas, cocinitas y cuidando de bebés de juguete; aprendiendo que su espacio para siempre será el hogar, cuyo deber será cuidar de una familia que debe construir al lado de un hombre, que, como dice Serrat en la canción *Pueblo Blanco*, debe ser -fuerte pa' ser su señor y tierno para el amor-.

Estos lugares son asignados sin muchos reparos por una sociedad occidental, sujeta a apuestas de la masculinidad hegemónica³, y reforzado por los medios de comunicación, la familia, la escuela y la religión, que actúan como agencias socializadoras⁴, cuya base se encuentra en un sistema sexo/género, que en palabras de Rubin (1986, pág. 97), "es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana". Es decir, si a una persona al nacer, se le identifican

³ Siguiendo a Connell (1995), a lo largo del presente texto, entenderé la *masculinidad hegemónica* como la forma de masculinidad que prevalece, se idealiza y valora en los contextos occidentales. Ésta dicta un modelo de sociedad en el que el hombre -macho biológico- tiene el control sobre todo (incluyendo a la mujer). Por lo que la enunciaré como una suerte de *dominación masculina*, este último término usado por Bourdieu (1998).

⁴ Con Subirats (1999), entenderé la socialización como una operación básica de interiorización de las normas sociales desde la distinción genérica: masculino, femenino. Freire (2005) la nombraría *prescripción*, la imposición de una opción de una conciencia (superior) a otra.

genitales de macho, se espera (el deber ser) y se le exige, que se comporte y realice las actividades que le corresponden, no otras: 'no llore que usted es un hombre', 'compórtese como un varón', 'párese como un hombre', 'los hombres en la cocina, huelen a mierda de gallina' 'usted es el hombre de la casa', como me repitieron una y otra vez en la niñez y la adolescencia en casa y en la escuela.

De esta forma, se nos acostumbra (moldea) a la asignación de estos lugares y de estas actividades, no somos inocentes o culpables, simplemente hemos asumido modelos hegemónicos de cómo ser hombres, los cuales no sólo se aceptan, sino que se naturalizan y se transmiten, en la búsqueda por salvaguardar privilegios.

Esta forma de ubicar a las personas según su sexo construye la identidad de hombres y mujeres y despliega una serie de dispositivos para garantizar que cada uno y cada una ocupen su lugar en el sistema:

"las prácticas y la identidad, dentro de esta estructura, se construyen a partir de unos procesos concretos de socialización que son culturales. Las pautas de socialización, las instituciones que intervienen, los ritos de paso, etcétera, son productos sociales que varían en el tiempo y en el espacio". (Muñoz Sánchez, 2017, pág. 59)

De esta tarea por ubicar a las personas según su sexo no se escapa la escuela, por el contrario, es una gran agencia de socialización, que educa en los papeles tradicionales asignados a los hombres y a las mujeres. Estos papeles, según Santos Guerra, y otros (2000), revelan una valoración social más positiva de lo masculino frente a lo femenino, llegándose en algunos casos, a un estado de subordinación que conduce habitualmente a la falta de respeto hacia lo femenino y su marginación en la cultura.

La escuela hace parte de un sistema que va más allá de la expedición de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión personalidades individuales (Subirats, 1999).

La subordinación, marginación e irrespeto hacia lo femenino, la podemos observar como un sistema que se repite hacia hombres que no se ubican 'correctamente' en los peldaños del deber ser masculino, de una masculinidad hegemónica. Al respecto, Kaufman (1999) presenta siete tipos de violencia que se manifiestan de las siguientes formas: en primer lugar, está el poder patriarcal, que no es otra cosa que utilizar selectivamente la violencia con el fin de hacer entender quién domina a quién. En segundo lugar, una percepción de derechos de los privilegios por el hecho de ser hombre, como, por ejemplo, golpear a la esposa por no tener la cena servida,

asumiendo que tiene el derecho a ser servido y ella la obligación de servir. Luego está el permiso, una construcción alrededor de que la agresión violenta de los hombres es natural, de hecho, es "glamorizada y recompensada" por dar cuenta de que se es macho.

La constante necesidad de demostrar que se es hombre es la cuarta forma, la cual nos lleva a ser aguerridos y valientes, por ejemplo, andar a velocidades altas y no respetar las normas de tránsito. En quinto lugar, está la construcción de una especie de armadura psíquica de masculinidad que anula a la empatía: imposibilita ponerme en los zapatos de otras personas. En el sexto puesto está el miedo constante a perder el poder y por lo tanto dejar de ser hombre. Y, por último, la séptima forma de violencia reside en unas experiencias previas, a modo de respuestas aprendidas que nos llevan a ejercer la violencia como forma de llamar la atención o a exteriorizar sentimientos imposibles de manejar, como los abandonos en mi historia de vida.

Todo esto lo hemos aprendido, lo hemos asumido como el deber ser, como la regla general, pues la masculinidad más que un producto, es un proceso; un conjunto de prácticas que se inscriben en un sistema (Schongut Grollmus, 2012). Al respecto, (Barragán, y otros, 2001) en *Violencia de género y currículo*, se refieren a la masculinidad como algo que se construye, algo que hay que demostrar y debe lograrse. Por su parte, Simone de Beauvoir, en su texto *El segundo sexo*, y Marina Subirats en su libro *Forjar un hombre*, *moldear una mujer* dejan claro que no se nace mujer, sino que se llega a serlo.

De esta forma, con base en otros teóricos que citaré más adelante, en mi caminar y en el caminar de otros hombres que me acompañaron en este proceso investigativo, además de lo ya esbozado hasta el momento, considero que a ser hombre también se aprende. Por lo que pondré mi voz a través de un relato autobiográfico, que dé cuenta de las construcciones masculinas que he ido tejiendo a lo largo de la infancia-adolescencia, juventud y adultez; anudándolo con historias de otros hombres que han vivido momentos diferentes, en espacios y épocas diferentes a los que yo he habitado, pero similares en el modelo y las agencias de socialización: familia, pares y, la que me convoca, la escuela.

He mencionado que a ser hombre también se aprende. Se aprende a golpear, a rechazar, a señalar, a crear y sostener estereotipos y prejuicios. Pero también se aprende a relacionarse de otras formas, a comprender las diversidades como riqueza, más que como un problema que hay que eliminar; se aprende a distinguir a la mujer como un par, con los mismos derechos y privilegios por el hecho de

ser humana. El problema no está sólo en saber o en averiguar cuán reales, o aparentes, o fantasmales son esas imágenes, esas construcciones de hombría, de masculinidad, de machismo. La cuestión no es sólo entender si las construimos o nos construyen, si las representamos o nos representan, si estamos hechos de ellas o si las hacemos con nuestras propias manos, o ambas cosas a la vez. Supongo que el enigma se refiere mucho más al porqué del orden de su aparición, denominación y dominación (Skliar, 2002) y por ello la pregunta por la escuela, que se convierte en un lugar estratégico, bien para la reproducción de las desigualdades, bien para la generación de estrategias de resistencia frente a estas (García Suárez, y otros, 2004).

La escuela como agencia socializadora, con posición, con apuestas por reproducir unos y no otros valores y no como un ente neutral, pues como cualquier otra institución social desarrolla y reproduce su propia cultura específica (Pérez Gómez, 1995), aboga por la constitución de unas maneras de relacionarnos, de encontrarnos, de aprender y reproducir. Al respecto, Askew y Ross, citados por (Santos Guerra, y otros, 2000) dicen que la escuela:

"es un microcosmos de la sociedad. Su función es perpetuar los valores y las ideologías dominantes en ella, y está organizada para conseguirlo. Estos valores e ideologías son los de los varones blancos de clase media. Los chicos aprenden a identificarse con el grupo dominante y su sistema de creencias que recompensa los logros competitivos e individualistas en lugar de la colaboración colectiva" (pág. 16)

Aunque la escuela está mediada por dinámicas de producción y reproducción de desigualdades de género, si miramos con detenimiento las prácticas escolares, podemos evidenciar que esta institución también contribuye a romper (desbaratar, poner en duda) discursos y acciones que buscan perpetuar ciertos modelos dominantes. Es el caso de *las sucias*, una historia que surge en la construcción de relato de "V", uno de los hombres participantes en los círculos de hombres⁵, quien en el ejercicio investigativo,

⁵ Un Círculo de Hombres es un espacio físico y humano en el que se reúnen Hombres que desean compartir experiencias de vida que se tejen desde la construcción de masculinidad. La esencia de estos espacios es la expresión en libertad de las vivencias, experiencias y sentires de los asistentes, los cuales participan desde el deseo y la decisión personal.

decide nombrarse con esa letra, no buscando ocultar su nombre de pila, sino dado que es la grafía inicial de Victoria, una palabra que trae una doble significación a su construcción masculina: en primer lugar, significa que salió victorioso luego de las dudas y luchas que afrontó en su infancia y adolescencia por su orientación sexual (de las cuales comparte en su relato), y segundo, porque de haber optado por un proceso de tránsito, este habría sido su nombre femenino.

Las sucias, como se autodenominaba un grupo de hombres que se asumían como homosexuales, estudiantes de un colegio privado (confesional) de la ciudad de Medellín, estratégicamente se tomaron un lugar de la institución, una banca, cercana al patio de recreo, desde la cual podían ver jugar fútbol a otros hombres, sujetos de deseo. Pero también para compartir sus vivencias, sus luchas, sus conquistas, comer el algo, festejar y visibilizarse como raros, como extraños en un lugar que los veía como anormales, pues no seguían al pie de la letra las pautas de la masculinidad. Este lugar, además, se heredaba al ser egresado de la Institución, como un espacio de resistencia frente a los llamados al deber ser de la masculinidad heteropatriarcal.

Si bien se logra vislumbrar en la escuela la presencia de un versus constante entre lo masculino y lo femenino y percibir ruidos y murmullos frente al deber ser, que, siguiendo a Morgade y Alonso (2008), son configuraciones discursivas opresivas que ordenan y regulan las subjetividades, las cuales moldean, ordenan formas definidas de ser y relacionarse como hombre y como mujer. Sin embargo, como lo acaba de evidenciar la presencia de *las sucias* en su colegio confesional, la escuela también se presenta como ese espacio que aboga por subvertir lo establecido, un espacio en el que se puede ser diferente, un lugar para la lucha y la resistencia, que allane el camino para vivencias más igualitarias y libres.

En el *capítulo II. El otro que lleva mi nombre*, presento un relato autobiográfico, con él pretendo dar cuenta de ese versus, de esa masculinidad que debe demostrarse y lograrse. Allí hablo de mi paso por la escuela, y de mi presencia en esta agencia socializadora, de cómo la voz fuerte del hombre y la figura corpulenta pueden ganar espacio en medio de la institución escolar. No es gratuito que los hombres seamos objeto de mayor atención en clase; somos vistos (desde esa visión hegemónica que mencioné antes), como dueños naturales del conocimiento, como futuros científicos, gerentes, médicos, abogados e ingenieros exitosos; mientras que a las mujeres se les ve como unas futuras amas de casa que deben saber lo básico para cuidar a la familia, hacer las compras y los oficios domésticos.

Para ello, la escuela controla y moldea a través de unos dispositivos pedagógicos de género, entendidos como procedimientos sociales a través de los cuales, un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad (García Suárez, y otros, 2004). Y es que el sistema educativo, siguiendo a Subirats (1999), ha sido diseñado desde los hombres y para los niños, es decir, para la reproducción de la masculinidad.

Pérez Gómez (1995) se refiere a cómo las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, reforzando la vigencia de valores, creencias y expectativas ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (pág. 17).

Todo esto me invitó a tejer desde los relatos que, como una construcción propia, permite hacernos conscientes de sí y de otros, evidenciando la exclusión de lo extraño, de lo que se aparta del -camino correcto-, para preguntarme por las vicisitudes y los personajes: *los avatares* que transitamos como estudiantes, en el proceso de construcción de masculinidades en la escuela y la relación con los pares. Comprendiendo e interpretando mis construcciones, relacionamientos y apuestas, acompañado por las historias de vida de otros hombres; reconociendo si, como menciona Nussbaum (2010), el paso por la escuela permitió construir una comprensión e interés por las necesidades de los demás y, por tanto, puedo verles como personas con mis mismos derechos.

A lo largo de este primer capítulo me he referido a las *masculinidades*, en plural, porque estoy convencido de que no hay una sola forma de asumirlas, tampoco de ser y hacerse hombres.

Las mujeres han podido construir conocimiento sobre sí, han podido preguntarse por ellas y "evidenciar el lugar de discriminación que ocupaban socialmente" (Schongut Grollmus, 2012). Los hombres nos hemos quedado en una seguridad dada que nos otorga el sexo que nos asignan al nacer, por lo que darnos voz desde el ser, permitir el encuentro, el diálogo y la reflexión, desde los círculos de

hombres que propuse, permitió hacernos conscientes y por lo tanto tomar las decisiones de acompañarnos en un proceso de liberación de unos modelos de masculinidad *hegemónicas* y *heteronormativas*⁶, que nos oprimen.

Parecernos lo menos posible a una mujer

Es necesario entonces, luego de estos primeros pasos de encuentros y desencuentros en la escuela, con un versus constante, no siempre estático, pues a pesar de ser esa agencia socializadora, en la que se moldea un deber ser masculino -heteropatriarcal-, se presentan posibilidades de ruptura, de nadar contra la corriente y posibilitar otras formas de habitarla.

Luego de poner en evidencia las formas en que actúa un sistema sexo/género que se vale de unas agencias socializadoras eficaces, ver como los estudios sobre la masculinidad, una línea de los Estudios de Género *gender studies*, la más reciente dentro de ellos, aporta a las discusiones sobre las desigualdades en las relaciones de género que he venido argumentando.

Menciono lo anterior, porque entiendo que la búsqueda por comprender el lugar y las formas de opresión que han vivido las mujeres históricamente, "ha dejado cierta ausencia en lo que atañe a comprender el lugar y las condiciones de posibilidad a través de las cuales se ejerce el lugar de dominación de los varones" (Muñoz Sánchez, 2017, pág. 11).

Por lo que considero que haber contado con espacios de discusión y reflexión sobre la construcción de subjetividades alrededor del hacernos hombres; de comprender, siguiendo a Muñoz (2017), cuáles son las prácticas constitutivas de masculinidad; nos ha llevado a reflexionar, desaprender y deconstruir imposiciones naturalizadas, que nos han empujado a ahondar las desigualdades de género. Imposiciones y desigualdades que, como señala Bourdieu (1998), no residen realmente, o no fundamentalmente, en uno de los lugares más visibles: el seno de la unidad doméstica, sobre el cual determinado discurso feminista ha concentrado todas sus miradas, sino en

⁶ Cuando menciono la *heteronormatividad*, me refiero a la constitución de la heterosexualidad como norma, como deber ser, como obligatoria. Como una situación "natural" y "correcta" en los seres humanos, máxime si es macho.

Para Valeria Flórez (2015) la heterosexualidad es una norma, la cual opera por la presunción, activa en mil formas, de que el deseo sexual es o debería ser heterosexual.

unas instancias tales como la Escuela o el Estado, en los que se propende por elaborar e imponer principios de dominación que se practican en el interior del más privado de los universos.

Hablar de ser hombre no es 'natural' lo es en cambio reconocer como propios del ser hombre rasgos de liderazgo, de violencia, de fortaleza y valentía, como lo mencioné al inicio de este capítulo. Un sinnúmero de atributos y actuaciones, que se han naturalizado como propios histórica y socialmente, como marca identitaria de quienes nacimos con órgano reproductor masculino –pene-.

Hablar de ser hombre se constituye en un tabú, en tanto se ha construido a su alrededor un halo de perfección y prominencia que se ha naturalizado por hombres y mujeres a través de los tiempos. Hablar y discutir sobre lo que se ha considerado es el inicio de todo (el relato bíblico de la creación), y como patrón de referencia, no es correcto, y mucho menos, necesario.

Los hombres hemos tenido un lugar privilegiado en relación con las mujeres, también en relación con otros hombres que no satisfacen del todo el canon de hombría. No es casualidad que, con ocasión de la rudeza, del ser fuerte y atrevido; de esa necesidad supuestamente biológica de mostrar, de alcanzar la hombría, como lo mencioné antes en voz de Kaufman (1999) como la necesidad constante de demostrar que se es hombre, hace que los varones ocupemos el primer lugar en cifras de lesiones personales por riñas, de incidentes de tránsito⁷, o que también lo hagamos en cifras de homicidio.

Según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2018, pág. 69), las cifras de homicidios presentaron un incremento, luego de ocho años de continuo descenso. Pasando de 11.737 casos en el 2017 a 12.130 en el 2018. Los hombres representan el 91,3 % de los homicidios cometidos durante dicho año, y las mujeres el 8,6 %. Estos porcentajes corresponden a 11.074 casos de homicidio en hombres, frente a 1.042 casos de mujeres.

De 116.115 casos de lesiones causadas por violencia interpersonal en el mismo periodo de tiempo, los hombres ocupamos de nuevo el primer lugar, aportando a la cifra 75.778 casos. El 65,26 % de las víctimas pertenecía al género masculino, para una relación

_

⁷ Aunque el Instituto las nombra como accidentes de tránsito, prefiero llamarlas incidentes, pues considero que la mayoría pueden prevenirse al reducirse la velocidad, o no mezclar alcohol y conducción, por ejemplo

hombre – mujer de dos a uno. "Se pudo establecer la circunstancia del hecho en el 92,84 % (107.806) de las peritaciones; el 86,62 % corresponde a hechos de violencia interpersonal siendo la riña el evento más frecuente de esta clasificación." (pág. 110). Adicional a ello, el Instituto Nacional de Medicina Legal (2018) registró 46.416 casos atendidos por accidentes de transporte; en los que las lesiones fatales corresponden a un total de 6.879 personas fallecidas, equivalentes al 14,82 % y las lesiones no fatales reportan un total de 39.537 personas lesionadas 85,18 %.

"De acuerdo a lo analizado, las concentraciones se encuentran en las mismas características de años anteriores, el hombre es el más afectado en accidentes de transporte en lesiones fatales y no fatales, la proporción es más sobresaliente en el caso de muertes en donde alcanza el 80,63 %, para un total de 5.546 casos; en consecuencia, el 19,36 % de los casos corresponde a mujeres y representa 1.332 casos del total de muertes en el país" (pág. 297).

Lo anterior se traduce en que aproximadamente por cada cuatro hombres con lesiones fatales se registra una mujer con este tipo de causa. "En comparación con datos internacionales, esta razón es similar a lo sucedido en el mundo donde aproximadamente el 77 % de los muertos en accidentes de transporte son hombres" (pág. 301).

Todo este entramado de cifras de homicidios, riñas e incidentes de tránsito, están relacionadas con identidades viriles, de fuerza y coraje, asociadas a un modo de actuar y razonar masculino que responde a una tradición cultural en la que fueron socializados: hegemónica y heteropatriarcal.

Las tradiciones culturales hegemónicas y heteropatriarcales alrededor del ser hombre no se limitan por tanto sólo a la relación entre hombres y mujeres, sino que afectan el devenir de la convivencia y el cuidado de otros, de otras, y de sí.

Dichas tradiciones "se constituyen en la fuente principal de la construcción de las subjetividades, y, con ello, de las relaciones de poder entre los sujetos" (Muñoz Sánchez, 2017, pág. 102).

Y es que la *masculinidad hegemónica* representa el patrón culturalmente dominante y aceptado de ser hombre en nuestra cultura occidental, ella misma genera un patrón de otredades, a modo de herramienta que permite visibilizar las desviaciones del ideal masculino (Ceballos Fernández, 2013).

En este trabajo de investigación no busqué centrarme en la relación de poder de los hombres sobre las mujeres, por supuesto que estará presente en los relatos, pero no pretendí que esta fuese la línea (la motivación) investigativa. Busqué preguntarme por las subjetividades que se tejen frente a la construcción de masculinidades en la escuela, qué tipo de dispositivos pedagógicos se emplean y cuáles apuestas de género, son propias de esta agencia socializadora. Ello permitió dar cuenta de cómo los hombres nos habituamos a condicionamientos y estructuras que nos confieren la necesidad de generar prácticas y construir representaciones que nos alejen de la posibilidad de ser clasificados en el bando opuesto (lo femenino).

Cuando menciono la palabra *bando*, quiero dar a entender que la relación entre hombres y mujeres y entre hombres con otros hombres, se ha tendido a concebir como opuesta y, por lo tanto –naturalmente- excluyente, se es, o no se es.

La lucha por parecernos lo menos posible a una mujer (suave, delicada, sensible...) obliga a generar modos de relacionamientos y actuaciones hostiles, lejanas y violentas. Lo acabé de presentar en las cifras del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2018). También lo es la homofobia, esa que señala a *las sucias*, ⁸ como raros, enfermos, despreciables y que, como asegura el mexicano Guillermo Núñez Noriega, actúa como un perro guardián del patriarcado. Al respecto, Walter Bustamante (2013), se refiere a ese perro guardián como:

"aquel que genera miedo en los hombres a traspasar los límites establecidos en la vivencia de la sexualidad, en la construcción del género y del cuerpo; es la promoción del miedo a sentir y alejarse del modelo de masculinidad, útil a las relaciones de poder instauradas en el Estado patriarcal moderno" (pág. 167).

También, sobre la homofobia, Badinter (1993), señala que ésta, refuerza en muchos hombres su frágil heterosexualidad. Considerándola como un mecanismo de defensa psíquica, una estrategia destinada a evitar el reconocimiento de una parte inaceptable de sí.

⁸ La historia sobre un grupo de hombres que se reconocían como homosexuales, y que cursaban sus estudios en un colegio confesional de Medellín. La cual compartí en la primera parte de este capítulo.

He asumido que continuar en la búsqueda por deconstruir maneras patriarcales y hegemónicas de ser hombres, desde campañas y talleres aislados, nos hará más lenta y tortuosa la búsqueda por construir relaciones igualitarias y libres. Además de aportar a cambios superficiales, con algunas actuaciones en público 'políticamente correctas⁹', que usan el todos y todas, pero señalan actos afectivos en público de personas homosexuales y les impiden a las mujeres que tomen la decisión sobre si quieren o no ser madres.

Por ello, me encaminé a posibilitar el encuentro circular, el diálogo, la discusión y la reflexión, desde diferentes grupos etarios, y desde diversos procesos, que permitieron comprender construcciones subjetivadas que hemos asumido respecto a ser hombres. Preguntarme a qué modelos de masculinidad les apostó la escuela desde el currículo y las relaciones con profesores, compañeras y compañeros, además de los espacios que habité y que me permitieron ser y hacer. Rememorar los aprendizajes desde la familia y desde la relación con los pares, permitió reflexionar y accionar, una invitación de Freire en *Pedagogía del Oprimido*.

La escuela y otros lugares que habité con los hombres participantes nos permitieron contar con un espacio privilegiado de encuentro, en el que estuvieron presentes las relaciones entre pares, de contraposición y de jerarquía, lo cual nos posibilitó una lectura transversal, jerarquizada y controlada.

Indagar cómo desde la escuela, desde la familia y desde la relación con los pares, aprendimos un tipo de masculinidad, dio como resultado evidenciar, discutir y desaprender, parafraseando a Connell, una masculinidad hegemónica, que subordina y margina otras subjetividades, con un pacto de complicidad naturalizada. Este ejercicio le aporta significativamente a la construcción de relaciones menos desiguales, a modos de ser hombres más libres, sin las ataduras de encajar en un modelo que castra la posibilidad de ser.

Así que fue necesario acompañarnos de los estudios de género de los hombres y las masculinidades, los cuales realizan un aporte fundamental a estas deconstrucciones que he mencionado a lo largo de este acápite. Si bien este es uno de los términos de este tipo de trabajo o apuesta, a la par de otros como los 'estudios de los hombres' o los 'estudios de las masculinidades', (anteriormente 'estudios

-

⁹ Entenderé este actuar *políticamente correcto* desde Freire (1974), como forzar la conducta a la expectativa ajena (pág. 33).

de la masculinidad', en singular), han logrado establecer en diversas tradiciones académicas en el campo de las ciencias sociales, como dan cuenta numerosos investigadores que desde 1990 escriben en artículos, libros, capítulos de libros y tesis, entre otros.

Núñez Noriega (2016) enumera la riqueza de esta producción académica y menciona el gran número de reflexiones epistemológicas y conceptuales sobre: la masculinidad como objeto de estudio (Amuchástegui, 2001, 2006; Amuchástegui y Szasz, 2007; Hartog, 2006; Núñez, 2004, 2007a, 2008; Ramírez, 2006); la relación de estos trabajos con el feminismo y los estudios de género (Fernández, 2014; Minello, 2011; Núñez, 2010; Tena, 2014); los ejes temáticos de este subcampo de estudios (Ramírez, 2006; Ramírez y Uribe, 2008).

Con el presente trabajo busqué retomar el interés por estas discusiones y permitir que desde el relato de los hombres, se evidencie cómo los estudios de género de los hombres y de las masculinidades (en plural), tienen como objetivo, más que a los hombres o a las masculinidades, las dinámicas socioculturales y de poder (androcéntricas y/o heterosexistas) que pretenden la inscripción del género 'hombre' o 'masculino' y su reproducción/resistencia/transformación en los humanos biológicamente machos o socialmente 'hombres' (en sus cuerpos, identidades, subjetividades, prácticas, relaciones, productos), y en la organización social toda. (Núñez Noriega, 2016, pág. 11)

Hombres que tejen y destejen

La investigación titulada Avatares de la construcción de masculinidad(es) en la escuela, quiso hacer visibles los modelos de masculinidad que estimula y privilegia la escuela, acompañada por los feminismos, también comprendidos en plural gracias a Francesca Gargallo (2012), como la búsqueda concreta emprendida por las mujeres para destejer los símbolos y prácticas sociales que las ubica en un lugar secundario. Este caminar, también estuvo acompañado por la investigación narrativa, la cual considero, permitió reconocer y resignificar los avatares, (entendidos como movimientos y posibilidades de cambio o mutación, y como posibilidades de asunción de personajes), imaginarios y construcciones de masculinidades que se dieron en tres grupos de hombres que, respondiendo a

mi invitación, decidieron participar en una propuesta de círculo de hombres, acompañándome con decisión en este reencuentro del paso por la escuela.

Estos grupos de personas, todas habitantes de la ciudad de Medellín, y que se asumen o reconocen como hombres, están conformados por:

Cinco estudiantes de secundaria entre los 13 y 15 años, que para el año 2018 estaban matriculados en los grados octavo y noveno en la Institución Educativa Fe y Alegría El Limonar, en la jornada de la tarde. Establecimiento oficial, ubicado en el Corregimiento de San Antonio de Prado, de la ciudad de Medellín; con quienes me encontré durante tres meses, una vez por semana, en jornada contraria a la académica y con los que desarrollé el siguiente cronograma:

Encuentro	Fecha	Tema	Actividad	Objetivo
1	Septiembre 11	Contextualización	La huella	Ponerles al tanto de lo que se busca con estos
				encuentros, presentar el cronograma de
				actividades, tener un primer acercamiento a sus
				construcciones sobre masculinidad y ser hombre.
				Llegar a acuerdos con respecto a los encuentros y
				a las interacciones.
2	Septiembre 18	Imaginerías de género	Muro de la jerarquización	Evidenciar las jerarquizaciones que
				realizamos como sociedad, teniendo en cuenta el
				color de la piel, la condición (o estatus) social, el
				sexo biológico y las orientaciones sexuales de las
				personas.
3	Septiembre 25	Construcción del	Taller de mazapanes	A través de un taller de cocina, identificando
		cuerpo. La receta del		la importancia de este lugar en el cuidado de la
		sistema sexo/género		familia, elaboramos mazapanes; conversando

				sobre lo que significa hacerse hombre y hacerse
				mujer en medio de un sistema que nos clasifica
4	Octubre 2	Tono de la interacción	Lectura de los cuentos:	Al leer los textos por parejas, identificamos
				las formas de jerarquización y como el sistema
			Castán Sáez, J. (2014). La	sexo-género se hace presente en las historias
			merienda del señor verde	narradas y en la vida real. Luego se presentaron
			(Cuarta ed.). Barcelona: Ekaré.	los hallazgos en plenaria. Palabras clave:
				Heteronormatividad, Masculinidad hegemónica,
			de Haan, L., & Nijland, S.	Sistema sexo-género, Jerarquización
			(2004). Rey y rey. Barcelona,	
			España: Serres.	
			Fine, A. (1995). Billy y el	
			vestido Rosa. Bogotá:	
			Alfaguara.	
			Le Huche, M. (2011).	
			Héctor, el hombre	
			extraordinariamente fuerte.	
			Buenos Aires: Pípala.	
			Piñán, B., & Santolaya Ruiz-	
			Clavijo, A. (2007). Las cosas	
			que le gustan a Fran. Madrid:	
			Hotelpapel.	

			Quintiá, X., & Quarello, M.	
			(2007). Titiritesa. Pontevedra:	
			OQO.	
5	Octubre 9	Roles y formas de	Muro de Facebook	Taller de escritura creativa que dará como
		participación		resultado la escritura de un texto argumentativo,
				de manera personal, usando una herramienta de
				interacción conocida como la red social
				Facebook. La pregunta problematizadora fue:
				¿Cuándo saliste del clóset como hombre?
6	Octubre 16	Narrativas personales	Taller de tejido	A través del tejido de manos, realizaremos
				relatos en primera persona sobre lo que ha
				significado reconocerse como hombres en sus
				relaciones con otros, otras y consigo.
7	Octubre 23	Masculinidad-es	Presentación del Cortometraje	En este corto, Manuel se pregunta por "cuál
			"Corte de hombre", dirigido por	será el corte justo de hombre en Colombia". Con
			Manuel Villa.	video y una conversación, pretendo que se
				evidencien las subjetividades que barberos y
				peluqueros construyen respecto a lo que significa
				ser hombre.
8	Octubre 30	Los escritores	Revisión de los escritos	
			autobiográficos	
9	Noviembre 3	Encuentro con los otros	Encuentro con los demás	
			participantes de los otros	
			círculos.	

Este es un grupo pequeño, con personas muy jóvenes, en procesos de construcción de identidad, propios de la adolescencia, que nunca habían tenido acercamiento a temáticas de género, pero que se habían preguntado de alguna manera por ellas, lo cual, les motivó a participar.

Estos hombres jóvenes llegaron el primer día con preguntas por la 'ideología de género', por "cómo los manes se vuelven gais, habiendo mujeres tan buenas" y cómo se debe llamar a "un man que se vuelve vieja".

Cuatro de ellos quieren estudiar y ser futbolistas, no piensan en tener novias por el momento, "solo parchecitos profe", aclaran. Uno de ellos quiere estudiar y tener su propia empresa. Quiere darle bienestar a su madre, una mujer venezolana que hoy tiene que "trabajarle a otros", cuando en su país de origen lo tenía todo.

Este círculo tuvo un rasgo característico, nos encontrábamos en las mañanas, entre las 09:00 y las 11:00 horas, en la Sección Escuela Ventanitas, en jornada contraria a la académica, lo cual exigía responder a los compromisos académicos (tareas) con antelación, madrugar a nuestro encuentro, y asistir al colegio puntualmente al mediodía, el cual se encuentra a varias cuadras de esta Sección. Reconocí en estos hombres jóvenes compromiso no sólo con sus quehaceres académicos, sino consigo, por ocuparse de buscar respuestas a sus interrogantes.

El segundo grupo estuvo conformado por catorce hombres entre los 17 y 24 años, los cuales cursaban para la época, el grado once, o desarrollaban sus primeros semestres de pregrado. Con estos hombres me encontré cada quince días por seis meses, en un proceso que denominamos -masculinidades no hegemónicas-, el cual contó además con el acompañamiento y financiación de la Corporación Amiga Joven, con sede en el barrio San Pedro (Lovaina).

Con unas actividades que compartiré a continuación, busqué responder a tres objetivos específicos:

- Desde el relato propio evidenciar los estereotipos del proceso de asunción de la masculinidad.
- Reflexionar sobre las formas de actuación y relacionamiento que como hombres hemos construido a lo largo de la historia con otros, otras y consigo.

• Aportar a la construcción de nuevos relacionamientos y nuevas formas de ser hombres desde el reconocimiento de la diversidad como riqueza.

Encuentro	Fecha	Tema	Actividad
1	Mayo 26	Contextualización	Actividad de contextualización. Conocer a los hombres que quisieron aceptar la invitación. Contarles qué pretendo en estos seis meses y proponer un plan de trabajo.
2	Junio 9	Imaginerías de género. ¿Se aprende a ser hombre?	Cineforo [<i>Próxima salida</i>] Argentina. Director: Nicolás Tuozzo (2004).
3	Junio 23	Reglas de la interacción. Recorrido de la diversidad	Realizamos un recorrido que nos permitió visitar sitios que proponen miradas diversas y nuevos relacionamientos: Cabildo Indígena Chibcariwak; Casa Afro, Parque Bolívar, Centro para la diversidad sexual y de género.

4	Julio 7	Formas de jerarquización.	Leímos por grupos los textos:
		Tarde de lecturas	- de Haan, L., & Nijland, S. (2004). Rey y rey. Barcelona, España:
			Serres
			- Fine, A. (1995). Billy y el vestido Rosa. Bogotá: Alfaguara.
			- Negley, K. (2015). Tipos duros (También tienen sentimientos).
			Polonia: Impedimenta.
			- Le Huche, M. (2011). Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte.
			Buenos Aires: Pípala.
			Al finalizar la lectura socializamos, conversando sobre lo que nos
			dejaron las lecturas (ideas, sentimientos, apuestas, dudas).
5	Julio 21	Construcción del cuerpo.	A través de un taller de cocina, en el que elaboramos galletas de
		La receta del sistema Sexo-Género	mantequilla, conversamos sobre lo que significa hacerse hombre y hacerse
			mujer en medio de un sistema que nos clasifica.
6	Agosto 4	Roles y formas de la participación.	Taller de escritura creativa que dará como resultado la escritura de un
		Taller de escritura y redacción.	texto de opinión de manera personal, para publicar en una red social.
			Leeremos el escrito "Una mujer en las fiestas de la masculinidad",
			escrito por Gabriela Cañas, en elpais.com
			Desde esta lectura abordaremos la escritura como posibilidad de
			argumentación, de comunicación a otros(as), de contar historias de vida (la
			propia en este caso).

			Construiremos un muro de Facebook con estados que den cuenta de la lectura y escribiremos en parejas un texto de opinión sobre temas asignados: machismo, techo de cristal, patriarcado, heteronormatividad, Sistema sexo-género.
7	Agosto 18	Tono de la interacción. La argumentación en la construcción de identidad.	Conversamos sobre <i>Otras masculinidades</i> con Hernando Muñoz; Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la UdeA, y Manuel Villa, director del cortometraje documental "Corte de hombre" (2017).
8	Septiembre 1	Narrativas personales. Tejiendo sentidos, hablando de sí.	Usar el tejido para relatar historias de vida. Contar lo que ha significado reconocerse como hombres en sus relaciones con otros, otras y consigo.
9	Septiembre 29	Juegos de lenguaje: taller de fotografía	Más que aprender a tomar buenas fotografías (que podría aprenderse con facilidad), buscamos generar otras posibilidades de leer las realidades
10	Octubre 13		que nos rodean.
11	Octubre 27	Construcción del cuerpo, sistema sexo-género.	Regresamos al tema sistema sexo-género, luego de la conversación con el grupo. Este es un tema extenso, que más que memorizarlo, invita a identificarlo en el diario vivir.
12	Noviembre 10	Intercambio de apuestas	Participamos en este encuentro, el cual buscó compartir las diferentes apuestas de trabajo, que tienen como objetivo alcanzar la igualdad de género.

13	Diciembre 1	Recuento del caminar, evaluación	Conversamos sobre el caminar en estos meses, compartir y evaluar la
			pertinencia de este tipo de encuentros y de los temas abordados.
14	Diciembre 11	Masculinidades No hegemónicas	Conversatorio sobre las construcciones que se dieron en este semestre
			de trabajo en el grupo de masculinidades no hegemónicas.

Este fue un grupo muy dinámico, amplio en edades y procedencias. Se reconocen como hombres en proceso de deconstrucción y con preguntas sobre cómo habitan el mundo y cómo pueden aportar a la construcción de tejido social. Son hombres que han tenido acercamientos a temáticas sobre las masculinidades, lo cual les ha permitido estar abiertos a dudar, redescubrirse y reescribirse. Al preguntar en una de las actividades, por qué deciden participar en este círculo, pues pedía la presencia un sábado entre las 14:00 y las 17:00 horas, uno de los participantes escribió: "estoy aquí porque de dónde vengo solo hay una verdad y yo quiero conocer muchas verdades, realidades, imaginarios y concepciones diferentes". Otro de ellos dijo: "me interesa que entre los hombres nos cuestionemos la manera en cómo nos relacionamos entre hombres, con las mujeres y con el mundo, además de darme la posibilidad de construir y deconstruir mis propias practicas" (SIC).

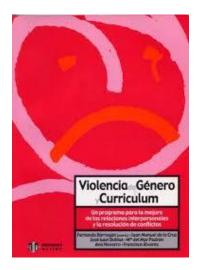
Por último, sostuve, con cuatro amigos, con edades que oscilaron entre los 25 y 39 años, cada uno ejerciendo una profesión: diseño de modas, trabajo social, comunicación social y dirección cinematográfica, una suerte de encuentros, con conversaciones presenciales y virtuales, una vez al mes por seis meses. Mis amigos están encaminados a preguntarse respecto a los procesos de socialización masculina que han vivido a lo largo de sus vidas, lo cual permite hablar de sus vivencias en la escuela, encontrando el tono de las interacciones y las formas en que tejimos relaciones, e identificando los procedimientos sociales, a través de los cuales, un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad, lo cual García Suárez y otros, (2004) denominan como dispositivos pedagógicos de género.

GRD, uno de mis amigos, que participó en este círculo, en medio de una conversación por WhatsApp, regresaba al momento en que su padre feneció y le correspondió, porque así lo dicta una ley que como sociedad promulgamos, *hacerse el hombre de la casa*: "...eso de ser hombre. Algo que siempre me pregunté y que en momentos me causó angustias desde cuando mi Papá se murió y medio Yarumal me dijo: «ya sos el hombre de la casa», y hoy con el caminar, la experiencia y con el compartir con seres como vos puedo decir que me siento tranquilo y orgulloso de ser «el hombre loco y raro» que soy" (SIC).

Dado los procesos que cada uno de ellos llevan, los encuentros se dieron desde la conversación desprevenida, preguntando por su quehacer en la escuela, los lugares que frecuentaban o donde se ubicaban, cómo era la relación con sus padres (quienes contaron con esa presencia), cómo asumieron su identidad de género y orientación sexual; además, cómo ponen en práctica ese tejer y destejer con relación al ser y hacerse hombres constantemente.

Como se evidencia en las descripciones y cronogramas de los círculos compartidos anteriormente, los encuentros buscaron *tejer* un relato sobre las construcciones de masculinidad en la escuela, a la vez que abordamos temáticas como género, identidad, modos de jerarquización, sistema sexo/género, construcción del cuerpo, roles, modos y tonos de la interacción, entre otros. Temas clave en la medida en que la reiteración y el exceso en la escuela de ciertas expresiones con contenido sexista, homofóbico y patriarcal dan forma a configuraciones discursivas y de relacionamiento opresivas, que ordenan y regulan las subjetividades (Hernández y Reybet, 2008). Por ello, prestar atención a las relaciones de género, olvidadas por mucho tiempo y consideradas como de poca importancia, pero presentantes en las instituciones sociales (agencias de socialización), nos hace conscientes de su presencia, llevándonos a criticar las formas hegemónicas en que hemos sido socializados por décadas, evidenciando los hilos ocultos que se mueven de manera intencional (Santos Guerra, y otros, 2000) y poner en jaque su búsqueda por construir con bases en la desigualdad.

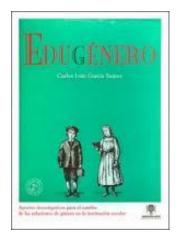
Me encaminé en ello, teniendo como base conceptual textos investigativos como:



Violencia de género y currículum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y resolución de conflictos (Barragán, y otros, 2001). El cual se dio gracias a la cooperación de profesores y profesoras de secundaria y el profesorado universitario del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna. En este se recogen orientaciones teóricas sobre masculinidades y violencia de género, tipos de violencia y las teorías explicativas de la misma. Por otro lado, ofrece orientaciones prácticas, actividades y material, con el fin de trabajar los temas de la guía curricular que presenta.

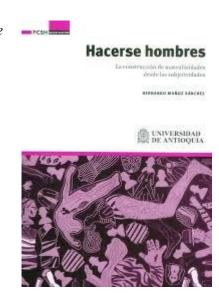
Los hallazgos del proyecto de investigación Arco Iris, una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela, adelantado por la línea de género y cultura del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central (DIUC), en veinticinco instituciones educativas de primaria y secundaria en Bogotá; lo cual fue compilado en el texto *Hacerse mujeres, hacerse hombres: dispositivos pedagógicos de género* (García Suárez, y otros, 2004). Una investigación de corte etnográfica, con un halo narrativo al reconocer en su escritura e interpretación el saberse influenciados por los espacios que habitaron y las personas a las que se acercaron. Es claro en el texto, observar que se encaminaron a no sustraerse como autores y autoras del discurso que crearon a partir de su experiencia investigativa: "no creemos que sea posible una mirada -y mucho menos una escritura- neutral y universal acerca de la realidad social en contextos escolares" (García Suárez y otros, 2004. pág. 94)





Además del texto referido, está la Cartilla Edugénero (García Suárez, 2003), que surgió como resultado de la investigación citada anteriormente, y que hace entrega de nueve fascículos que permiten poner en práctica los conceptos abordados en el texto base.

Por último, la investigación del profesor Hernando Muñoz Sánchez (2017), titulada *Hacerse hombres: La construcción de masculinidades desde las subjetividades*. Una investigación que interpretó *relatos de vida* de hombres desde una perspectiva hermenéutica, lo cual permitió acercarse a las experiencias y percepciones, y por lo tanto a la voz propia de los sujetos investigados, comprendiendo los procesos de significación de ellos (los relatos).



Algunas de las actividades que más permitieron generar discusión y por lo tanto le aportaron a la construcción de relatos, fueron El Muro de Facebook, La receta de hombre y mujer, el muro de la jerarquización y la huella masculina.

Con la actividad de la huella masculina, logré identificar las fortalezas y debilidades que tenemos como hombres. Desde qué lugares nos paramos y nos sentimos más o menos firmes.

El Muro de Facebook que permitió preguntarnos por el género, por cómo me relaciono con otras personas, respondiendo a una pregunta ¿el hombre nace o se hace?

Por su parte, la receta de hombre y mujer buscó evidenciar la forma en que actúa el sistema sexo/género en cada aspecto de nuestra humanidad. Más que llevar teoría al respecto, desde la conversación y la elaboración de galletas de mantequilla y mazapanes, pudimos constatar cómo ese sistema nos asigna desde la forma en que nos sentamos, con qué jugamos y qué estudiamos, hasta qué prendas de vestir usamos o con quién y de qué formas, debemos sostener relaciones con otras personas.

Por último, el muro de la jerarquización nos llevó a ubicar las formas de relacionamiento binarias en las que nos desenvolvemos a diario, atendiendo a mandatos y construcciones sociales: rico/pobre, blanco/negro, natural/antinatural, hombre/mujer, entre otras.

Con esta investigación me zambullí, en compañía de otros hombres en "la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas" (Ruiz Olabuénaga, 2012, pág. 25). Para que se diera el anterior escenario, encontré como apuesta metodológica, ideológica y epistemológica, la investigación de corte biográfica y narrativa, pues, como señala el profesor José Ignacio Rivas (2012), esta representa un modo de superar la dicotomía entre lo subjetivo y lo institucional en la investigación. No tendría sentido que la presente investigación se diera desde la búsqueda de 'la verdad', favoreciendo modelos hegemónicos presentes en la investigación educativa.

Aquí, los relatos de los sujetos son construidos en contextos específicos, de forma que representan las lecturas que estos hacen de los contextos a través de su experiencia. Así, a través de las voces de los sujetos, pudimos comprender esos contextos en los que se han producido. De esta manera, investigando las narraciones o las biografías, investigamos los contextos y los procesos que han tenido lugar.

Por ello, vi en la investigación biográfica y narrativa una posibilidad de alejarme del ideal positivista, que busca establecer una distancia (una barrera objetiva) entre investigador y objeto investigado, creando una despersonalización en la búsqueda incesante de -

objetividad-. Esto no como un rechazo a la ciencia, como señala Van Manen, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal. Ello como consecuencia también de una ciencia construida por y para los hombres, un planteamiento que el feminismo ha denunciado e investigado, permitiendo reconocer la emergencia simultánea en el horizonte cultural de la modernidad, de la asociación entre un "modelo de ser hombre" y "un modelo de hacer ciencia" (Núñez Noriega, 2004)

La narrativa, es, por tanto, una forma de investigación científica humanizada, que en voz de Bolívar Botía (2002), viene justo a negar el pedido de objetividad que mencioné unas líneas arriba, pues los participantes hablan de sí mismos, sin silenciar su subjetividad, permitiendo que "narrativas de gente y narrativas del investigador se fundan productivamente para comprender la realidad social" (pág. 5).

Narrativizar la vida en un autorrelato es, como dicen Bruner y Ricoeur, un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). Es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar Botía, 2002), cuyo objetivo son las vicisitudes (los avatares) de las intenciones humanas (Bruner, 1998).

Al contar las propias vivencias y leer (en el sentido de interpretar) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación (Bolívar Botía, 2002) que le apuesta a que el significado de esos actores se convierta en el foco central de la investigación.

Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas, aseguran (Connelly & Clandinin, 1995, pág. 11)

Por lo anterior el enfoque que respondió a la presente investigación fue el biográfico-narrativo, ya que me ofreció "un terreno dónde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y -sobre todo- se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa" (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, pág. 19).

Apunté entonces a que la investigación biográfica y narrativa, respondiera como enfoque y como método, en compañía del círculo de hombres que respondió como técnica, imprimiendo al trasegar investigativo, "reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1974, pág. 7).

La presente investigación se tejió desde la valoración y el respeto por la diferencia, pues, aunque busco relatar el paso por una misma agencia socializadora, la escuela, las vivencias en cada hombre, así haya estado en un mismo espacio geográfico, fue diferente.

Mi apuesta siempre fue garantizar un espacio seguro, confiable, en el que se puede estar y participar con libertad, con espontaneidad, sin temor a ser borrado, desmentido o vituperado. De la misma forma, quise garantizar la no universalización de los relatos y las categorías que emergieron, dado que, como se ha dicho a lo largo de este apartado, propuse la comprensión de los relatos como expresiones de experiencias, dado que, como señala Rivas (2012) "la realidad es esencialmente una construcción colectiva que tiene lugar a partir de las narraciones de los sujetos que formamos parte de ella" (pág. 81). Lo cual, Connelly y Clandinin (1995) refuerzan, al asegurar que el estudio de las narrativas es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.

II. El otro que lleva mi nombre



El otro que lleva mi nombre.

Avatares de la construcción de masculinidad(es) en la escuela. 2019.

Fotógrafo: Jose Miguel Vecino

2

El otro que lleva mi nombre ha comenzado a desconocerme.

Se despierta donde yo me duermo, me duplica la persuasión de estar ausente, ocupa mi lugar como si el otro fuera yo, me copia en las vidrieras que no amo, me agudiza las cuencas desistidas, descoloca los signos que nos unen y visita sin mí las otras versiones de la noche.

Imitando su ejemplo, ahora empiezo yo a desconocerme.

Tal vez no exista otra manera de comenzar a conocernos.

Roberto Juarroz

"Nunca recobramos nuestra infancia, ni el ayer tan próximo, ni el instante huido al instante"

Benveniste



Mis primeros pasos. Casa de doña Aurita. Lovaina 1982

Madre contaba hasta el cansancio la historia de lo que significó para mi papá, el hecho de que quién había acabado de dar a luz, era un niño, un hombre, un varón. Narraba que de inmediato celebró cantando *nació varón*, una canción de Cuco Valoy, que madre me cantaba cuando estaba pequeño, porque le hacía recordar aquel momento feliz de mi nacimiento.

No podría asegurar si el momento de mi nacimiento fue feliz, creo que el hecho de ser madre le causaba un amor ciego, que le impedía aceptar el dolor. Contaba que trabajó hasta el día en que le iniciaron las contracciones, que tuvieron que practicarle cesárea para que naciera un niño que pesó nueve libras y media.

¿Nueve libras y media?, preguntaba yo con asombro cada vez que me relataba la historia, me generaba pavor imaginar tener nueve meses en el vientre a un bebé tan grande. Siempre respondía que yo era el amor de su vida, y que era el hijo del hombre que siempre amó.

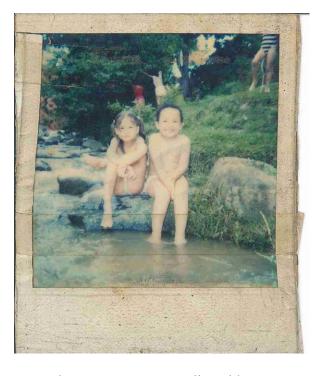
Madre recalcaba todo el tiempo que los hombres debíamos ser así, grandes y fuertes. Y se empeñó porque continuara siéndolo, grande, sano y fuerte. Teníamos una gran repisa llena de vitaminas cerca de la cocina, había allí dayamineral, cerelac, harina de los tres plátanos y la famosa emulsión de Scott, con su jingle tan sonoro "sano y fuerte cre-ce-rás".

Sano y fuerte crecí, me enseñaron a no llorar, porque los hombres no lo hacemos, a soportar los abandonos, como el de papá, un hombre del que hablaba mi mamá con nostalgia, una palabra bellísima, del griego clásico nóstos, regreso, y algía, dolor; una mezcla de amor y decepción profundos leía en sus ojos cuando lo nombraba... Óscar, ese era su nombre y el mío, una forma de mantenerlo siempre presente.

Muy temprano me enseñó a reconocer la cocina y los deberes de la casa como una actividad propia de las mujeres "los hombres en la cocina huelen a mierda de gallina", me decía. Le disgustaba que lavara mis interiores, decía que esa era su tarea.

Estudiar y hacer las tareas era mi primera misión, para que llegara a "ser alguien en la vida". En segundo lugar, comer bien, tomar vitaminas y dormir, -pues el sueño alimenta más que la comida-, para que me mantuviera grande, sano y fuerte.

En tercer lugar, estaba el juego, juegos en los que se me pudiera observar, para brindarme la protección requerida. Nunca aprendí a montar bicicleta, ni a nadar, porque era peligroso, -creo que madre no me quería perder-.



Esta fotografía es de un paseo tradicional que hacíamos al municipio de Girardota, en Antioquia. Al lado está 'la gorda', hermana de Magaly. Íbamos en temporadas de vacaciones: semana santa, mitad de año, diciembre... me encantaba ir a ese lugar, contaba los días para que llegara el momento de regresar. En el paseo hacíamos sancocho, a orillas del "charco", como llamábamos a un riachuelo que pasaba por allí. Íbamos dos o tres familias, que vivíamos en "el pasaje", en la calle 71 (Lovaina) con la carrera 50ª (Pasto).

Siempre me hacía en el mismo lugar. Permanecía por horas, mañanas enteras sentado en esa piedra, echándome agua encima con algo. Madre nunca me dejó zambullir en el río, no sabía nadar, era peligroso, me podía llevar, y perder así al Óscar que le recordaba a su Óscar. Al hombre de la casa, al futuro de la familia.

Cuando veo esta foto me pregunto por el tipo de masculinidad que se estaba tejiendo en mi ser... mientras 'la gorda' no se preocupa por posar como una niña,

tomando una postura masculina al hacer ese carrizo que permite ver tanto, yo me estoy cubriendo, no sé de qué. Quizá haya estado haciendo frío, aunque no creo porque al fondo se ve a las personas felices de llegar pronto a bañarse en el "charco". Hay una mezcla de felicidad y vergüenza en la imagen, un puñado también de inocencia.

No aprendí nunca a nadar, pero aprendí a andar la calle sin miedo, a desafiar a quienes me contrariaban, a comprender lo importante que era tener poder, a ser jefe, a mandar. Eso siempre le pareció muy importante a *la pecosa*, -mi mamá-.

Nací en la Clínica León XIII, perteneciente en ese entonces al desaparecido Seguro Social, un lugar privilegiado, que da estatus de paisa. Mi nacimiento y crecimiento se dio en los 80′, en Lovaina, un sector contiguo al Cementerio San Pedro, en Medellín, en el que se idolatraba la cultura mafiosa, representada por Pablo Escobar. En ese sector estaba un grupo de trabajadores del capo abatido. Asumían la personificación de Robin Hood, repartiendo dinero y víveres a quienes lo necesitaban.

Entendí pronto como funcionaba una banda y cómo la violencia y la lucha por el poder podían arrebatar a personas importantes como 'Alfredo', nunca supe si ese era su verdadero nombre, así lo llamaban. Era el novio de Magaly, una mujer que me cuidaba mientras *la pecosa* estaba trabajando. Le agradecí a Alfredo cada vez que llegó a casa con una golosia rellena de arequipe, y las veces que me llevó en su motocicleta, sentado en el tanque, a andar la ciudad. Prometió una y otra vez que pronto -cuando fuera más grande y fuerte- me enseñaría a manejarla, a escondidas de madre obviamente.

Alfredo murió intempestivamente. Problemas de bandas en el sector donde "trabajaba" le cegaron la vida. Fuimos a su entierro, ahí cerca de la casa, en el Cementerio San Pedro. Recuerdo que llegamos muchas personas, algunos muy tristes. Pero a Alfredo no lo dejaron ni entrar al cementerio, antes de que cruzara el portón principal por la Carrera Bolívar, llenaron de disparos el ataúd. Una escena difícil de olvidar, mucho más de entender. Si ya estaba muerto, ¿para qué le querían disparar más?

Mamá me explicó que era un mensaje para el grupo al que pertenecía y para la familia, para que no buscaran vengar su muerte. Si lo hacían, sabían a qué se atenían. "Todas las personas que se meten a ese tipo de actividades terminan mal", me decía, "por eso usted tiene que estudiar, para que sea alguien en la vida y tenga con qué mantener decentemente a su familia", pues "la plata mal habida no rinde, está maldita". Me hacía entender que, como hombre, me había correspondido el papel de protector y proveedor, -ser el hombre de la casa-, por lo que debía responder a dicho encargo.

No entendía por qué madre me hablaba de ser el proveedor de mi familia, incluyéndola a ella, no sé por qué no veía eso en mi hermano mayor, en quién debía recaer esa responsabilidad en orden de aparición, para eso es un hermano mayor, creía...



Con Caliche, mi hermano mayor. El pasaje, Lovaina. 1984

Fui buen estudiante, comprendía fácilmente los temas. Las tablas de multiplicar nunca fueron un dolor de cabeza para mí, las aprendí con facilidad. Disfrutaba cada vez que la 'señorita Tita' decía con su voz chillona –dictado-. Era el mejor momento en el salón de clases. Poder demostrar mi escritura con ortografía y una lista de palabras divididas por sílabas era fan-tás-ti-co. Me hacía sentir que tenía poder.

Ser buen estudiante, mezclado con ser grande y fuerte "como debía ser un hombre", me permitieron saberme la voz en la escuela, una especie de jefe, con unos chicuelos alrededor que hacían las veces de guardaespaldas o "lavaperros", una palabra que aprendí en la

casa, y que se usaba de manera peyorativa para quienes estaban en las bandas, pero no tenían ningún poder de decisión, una especie de mandaderos.

Visité cuatro escuelas para poder terminar la primaria. "El problema es que el niño quiere hacer lo que quiere señora" le decían a mi mamá en todas partes. "Cuando se rancha, no hace nada", aseguraban una y otra vez. No me ranchaba, simplemente creía que estar allá encerrado no le aportaba mucho a la casa, mamá tenía que lavar y planchar ropas ajenas, hacer aseos en casa diferentes a la nuestra en semana; y vender arepas y tamales los fines de semana para poder sostenernos a mi hermano mayor y a mí.

Era poco entendible que el hombre de la casa estuviera estudiando, mientras la mujer de la casa, -en este caso madre- estuviera trabajando.

Quería ganar dinero, por eso buscaba hacer mandados y de vez en cuando acompañaba a mamá a las casas en las que hacía aseo: movía cosas, ayudaba a llevar las bolsas del mercado, entre otras actividades que no fueran limpiar. Así aportaba un poco a la consecución de dinero, no me hacía sentir poco hombre.



Graduación de jardín. Guardería de la Cruz Roja. 1986

Cuando crecí un poco ayudé a alistar carros. En esa época se volvieron necesarios los lavaderos de carros frente a las casas en la Carrera 50 (Palacé) donde vivíamos. Eran los 90´, tenía escasos 12 años, no había podido graduarme de la primaria, pero quería aportar algo de dinero a la casa.

Ya mi hermano mayor Carlos Humberto, se había ido. Otro hombre que nos abandonó. Fue en 1989, una época difícil porque nos habían hecho lanzamiento de los apartamentos en los que vivíamos gratuitamente, con la excusa de que los propietarios no aparecían a

cobrar el alquiler. Tuvimos que irnos a vivir a una pieza donde 'Margarita la caricortada' en Lovaina con Palacé (calle 71 con carrera 50). Mi hermano no aguantó esa forma de vivir, decía mamá para excusarlo. Yo siempre creí que fue un cobarde al abandonar el barco cuando más lo necesitábamos. Algo que los hombres no hacemos. En fin, creo que extrañamos a mi hermano, creo que nos hizo falta, pero logramos pasar por el adiós de uno más que dejaba el tren. Nunca tuve una buena relación con él, me golpeaba sin que madre supiera, era descuidado con la familia, lejano, como si no hiciera parte de ella. En fin, al momento que vio la posibilidad de librarse de nosotros, la tomó, fue su decisión, no la nuestra. Juré, nunca abandonar a madre, le agradecía profundamente el amor y la dedicación por nosotros y pensaba todo el tiempo en formas que retribuyeran dichos actos.

La escuela fue un lugar de muchas experiencias, pasar por tantas instituciones me permitió relacionarme con personas muy diferentes, tener profesoras de todos los tamaños y tipos de voz. Siempre recuerdo a la 'señorita tita' era la profesora en la Escuela Javiera Londoño, en el barrio Sevilla. Una mujer pequeñita, con voz chillona, que usaba muchos accesorios y bellas hebillas de colores en su pelo. Siempre de vestido, impecable, olía a frutas y era dulce con los estudiantes.

Yaneth, la profesora de tercero y cuarto en la Escuela Santa María Goretti. Fuerte, de voz ronca, sin pelos en la lengua para decir las cosas. Me salvó cuando me asignaron a una profesora que llamábamos centella. Era una mujer grande, recia, llegaba a la escuela sobre una moto ruidosa, no recuerdo su marca, sí que la dejaba dentro de la escuela, en un corredor contiguo al salón en el que dictaba clase. Seguro no le quería perder el rastro, pensando que algún estudiante podría vengarse con su apreciado caballo metálico.

Lloré hasta el cansancio (aún con la sentencia de que los hombres no lloran presente) con tal de que no tuviera que sufrir a esa profesora con fama de malvada, que montaba en moto, como si fuera un hombre.

Por último, está Teresita, la profesora de quinto en el Instituto Pedagógico Claret, una mujer dulce que me recordaba a la maestra Ximena de Carrusel de las Américas. Me motivó a no desfallecer y terminar ese quinto de primaria. Siempre pendiente, siempre atenta

a cómo se iban dando las cosas en mi vida. Nunca olvidaré cuando se puso al frente en una época difícil en la que no hubo dinero para continuar pagando la pensión en los últimos meses, mientras cursaba primero de bachillerato en el Instituto Obrero Tomás Villarraga. Realizó una gran colecta con el apoyo de la asociación de padres y madres de familia del Colegio y me ayudó para terminar un sexto que se veía esquivo.

El paso por la escuela estuvo marcado por las mujeres (en realidad mi vida ha estado marcado por las mujeres). Siempre presentes, siempre pendientes. Nunca me abandonaron como papá, caliche y Alfredo. Lo paradójico es que encontraban en mí, talentos que yo no veía: talento para imitar personajes, para declamar, para ser representante estudiantil, para escribir, leer de corrido y enseñar. Las mujeres me enseñaron que era posible cuidar, guiar y acompañar a otros. Además, me invitaban constantemente a responder a la abnegación con que mi madre actuaba en todo momento.

En la escuela fortalecí la capacidad de ser fuerte. Entendí lo que se logra al ser arrogante y déspota con otros: obtener un respeto desde el temor, pero respeto, al fin y al cabo. Ser fuerte impide que lo que te pasa te dañe. Ser fuerte impide que tengas que aflorar sentimientos y que te vean vulnerable.

Dejar pasar los abandonos, responder a las malas palabras o malas acciones, con palabras y acciones de mayor calibre "para que lo respeten" "para que se haga respetar", decían en la casa y en la escuela.

Eso de mediar, de buscar solucionar por medio del diálogo es para las mujeres y los maricas, me dijeron más de una vez. Los hombres ponen la cara y solucionan sus problemas solos, sin necesidad de ayuda.

La escuela es ese espacio de interacción, es como vivir el mundo en un tamaño más imaginable, con relaciones de poder, con luchas y pequeñas guerras. Pasas de la familia, un poco más romántica, a la escuela, que te da golpes y escupitajos en la cara para que aprendas a ser hombre.

Que te repitan una y otra vez que debes ser fuerte y responder lo más fuerte posible a las agresiones, hace que respondas de la forma en que te piden. Ser hombre es ser fuerte, es llevar la contraria, nadar contra la corriente sin importar por qué lo haces;

simplemente se entiende, que, por el hecho de ser hombre, debes ser: decidido, fuerte, valiente, sin sentimientos, sin reparos para responder con palabras o golpes, lo importante es no dejarse de nadie.

Me encantaba estar en el patio de recreo, tenía unos lugares definidos a los que llegaba y en los que era acompañado por otros que me seguían como a un jefe. Realmente no golpeaba a nadie, siempre me ha dado temor darle un puño a una persona, el dolor no me gusta. Pero mi voz gruesa y fuerte, ser más grande que los otros (en estatura y masa corporal), me permitían ejercer un poco de poder sobre los otros. Quienes me acompañaban podían hacer el trabajo sucio, disfrutaba más ser un autor intelectual.

Ancízar me sufrió en tercero, era alto y flaco, se atrevió a decirme "ñoño", tuve que ensuciarme las manos, tenía que demostrarle a la audiencia que yo ostentaba el poder, tenía que enviarles un recordatorio de que me tenían que respetar.

En el patio siempre estaba lejos de la cancha, me incomodaba que me invitaran a jugar fútbol, como siempre fui torpe para ese deporte, no quería dar explicaciones al respecto, poniendo en riesgo mi hombría por una simple torpeza, tratando de correr con un balón.

Prefería lugares neutros, lejos de las mujeres y sus juegos, pero cerca a los que corrían o simplemente conversaban. Cerca de la tienda por si había que comprar algo y estratégicamente ubicado para observar a los profesores que hacían guardia, por si se debía poner orden en algún momento, no fueran detectados los lavaperros.

Durante mi niñez y adolescencia me pregunté por el ser hombre. Ser fuerte, tener poder, golpear, aportar a la casa, ser líder, infalible, poderlo todo... acciones que consideraba propias de los hombres, del ser y parecer masculino, como un ADN que no puede modificarse y al que no se puede renunciar, que no se puede esconder o negar. Está ahí, como una marca indeleble.

Hacer lo que me daba la gana en la escuela y en la casa, en las relaciones con otros era lo correcto para el hombre que debía ser. No aceptar que me dolían los abandonos, no aceptar que me angustiaba no poder apoyar a madre, no resignarme a simplemente ser pequeño, ser un niño que se debe ocupar de estudiar para poder "ser alguien en la vida".

Hice hasta lo imposible porque me dejaran trabajar lo más rápido posible, abandoné los estudios de primaria y secundaria por limpiar carros y así poder ayudar en la casa, porque eso es lo que tiene que hacer un hombre, ser responsable.

Jugué poco, no aprendí a montar bicicleta, no hubo tiempo, además de los cuidados extremos de madre para que no me pasara nada —era el futuro de esta familia-, tenía que pensar en cosas más importantes como ser un proveedor.



Con Juan de Dios (profesor) y Rodrigo (Coordinador). Paseo a San Jerónimo, Antioquia. Cursaba sexto grado en el Instituto Obrero Tomás Villarraga. 1995

En la adolescencia conocí el licor, aunque ya lo había visto, madre tomaba aguardiente 'como los hombres'. Vi que él me podía ayudar a ganar estatus como macho. Beber y apostar por el que más aguantara era una posibilidad de ser más hombre ante los ojos de quienes acompañaban alguna reunión o festejo.

Y fue en la adolescencia que empecé a sentir un poco más fuerte lo que experimentaba en la niñez, una atracción hacia los hombres que no podía explicarme. Cuando ingresé a sexto grado en el Instituto Obrero Tomás Villarraga, me vi perdidamente enamorado de un estudiante de octavo. Él nunca lo supo, pero yo sentía unas sensaciones diferentes, difíciles de explicar, cada vez que lo veía en el descanso. Me sentía imposibilitado a luchar contra eso, pero me negaba a sentirlo y mucho más a aceptarlo, no era 'natural'.

Quise buscar el origen de ello y entendí en algún momento de la vida religiosa, que se originaba en algún pecado familiar y en la ausencia de hombres en mi crianza, por lo que debía abandonarlo de inmediato. Así que comencé a frecuentar una iglesia protestante, con el fin de recibir un poco de confirmación masculina, quizá ello me ayudaría a que este sentimiento antinatural menguara.

Y se calmó un tiempo, de finales de 1996 a finales de 1999, tres años en los que transité por la vida con *blinkers* o anteojeras, -lo que les ponen a los caballos para que no pierdan el rumbo-. Sin embargo, por más que intenté no ver hacia otros lugares, renunciar al deseo, perdí el rumbo, o lo encontré. El 28 de diciembre de 1999, antes de que llegara el año 2000, acompañado de los mitos callejeros del fin del mundo, le dije a madre que era homosexual. Ese fue el fin del mundo pronosticado por tantos. Ya no era hombre, ya no podía darle el nieto que mamá quería, corría el riesgo de volverme mujer, "una mujer con tetas y culo, pero mula, que no podía parir".

Ahora sí sería el hazmerreír, ya ni lo grande y fuerte, ni la voz gruesa podrían protegerme de volverme un —maniquebrado-, un -dañado-. Estaba condenado a la burla y al escarnio, por no ser lo que la naturaleza había dicho que era.

Fueron años de mucha libertad, de conocer personas diferentes, de desahogo de todos los años de silencio y negación. Todo fue color de rosas, color rosado, quizá, el color de las mujeres y los maricas. Hasta que llegó una decepción amorosa muy fuerte, a la que siguió la duda. Me pregunté si eso era verdaderamente lo que quería, si esa vida rosadita era lo que había soñado, si ese era el actuar de un hombre, si ese tipo de relaciones y actividades me hacía ganar o perder respeto y liderazgo.

Allí resurgió un hombre controlador y calculador, el hombre fuerte, el de verdad. De nuevo la religión vino a dictarme el deber ser masculino, conocí a través de ella, la posibilidad de reencontrarme con mi naturaleza masculina mediante cursos y oraciones que me ayudarían a "abandonar la homosexualidad". Hice un curso llamado "contra la corriente" y otro "Aguas Vivas" que me ayudaron a crear un libreto sobre el origen de la desviación.

La raíz de todo este mal eran los abandonos de los hombres (el de mi padre, el de Alfredo, el de mi hermano...). Aceptar que eso me había hecho daño me ayudaría a alcanzar una reconciliación con la hombría real, con la heterosexualidad, para abrazarla de nuevo y vivir con ella feliz para siempre, con una esposa y dos hijos, cumpliendo mi papel de hombre que protege, provee y preña.

Madre estaba feliz, su hijo al fin había comprendido que eso era un error de juventud, pues yo con ese porte de hombre, cómo me iba a desviar de esa forma, desdeñando la imagen de mi padre que era un "hombraso", yendo en contravía de lo que ella me había enseñado, renunciando a mi naturaleza.

Por fortuna esto se vino abajo, la vida, la experiencia, lo que había leído y los amigos, entre ellos dos mujeres a las que les debo tanto, me permitieron ver la luz, pasando de preguntarme día y noche si había nacido o aprendido a ser marica, a preguntarme si el hombre nace, o se hace, y si hay formas diferentes de asumirse como tal y serlo.

Creo que como dice Núñez Noriega (2004), existimos hombres que no fuimos perfectamente socializados en las ideologías de género y sexuales dominantes, por lo que, bajo determinadas circunstancias sociales e históricas, hemos sido capaces de atisbar en el carácter contradictorio de la identidad masculina, permitiéndonos poner atención en su dimensión de artefacto cultural, así como en la presión social que ejerce para uniformarnos, para alinearnos y alienarnos.

Preguntarme por cómo se llega a ser hombre, me ha permitido desmontar unas estructuras, historias (libretos) de vida y circunstancias que me permiten reconciliarme con esa construcción.

Ir entendiendo que a ser hombre se aprende, como puedo evidenciarlo en mi vida en la familia, la escuela y en la sociedad, me ha permitido dudar y desmontar estereotipos, resignificando lo construido, viéndolo no como una construcción estática, sino como una que permite ser deconstruida constantemente.

III. Colcha de relatos



Tejido.

Avatares de la construcción de masculinidad(es) en la escuela. 2019.

Fotógrafo: Jose Miguel Vecino

Nos llaman

Nos llaman. Llaman de todos lados

voces, tareas.

Desde los patios, calles, ventanas

se alzan las voces

agitadas, dispersas.

Tela, tela del día.

Antes eras un lienzo de color indeciso.

(Decíamos: qué haremos

qué haremos de esta noche

esta luz, este tiempo?)

Ahora tienes siempre

un decidido corte y un color definido

Eres como un vestido

para usarte y gastarte.

Tela, tela del día,

luz hilvanada en fuertes

trabajosas puntadas

cuando por fin de noche

se sueltan tus costuras

flotas ante los ojos

-ya por dentro del sueño-

flotas, te sueltas, caes.

Circe Maia

Lo que más recuerdo de mi infancia es la orden de 'actuar como un hombre', de no mostrar nunca, sin importar lo que sucediera, signos de debilidad. Madre lo repetía constantemente, pero no me brindaba ningún libreto. Nunca recibí un manual específico que me mostrara el paso a paso de la actuación masculina que me pedía.

Sobre la debilidad conversamos en el círculo de hombres de Lovaina, allí, construimos definiciones del término, con base en los procesos de socialización que habíamos vivido. Una de ellas, da cuenta de ese primer párrafo, que, aunque sucinto, da cuenta de la socialización masculina como una exigencia puntual, por el deber ser y actuar enmarcado en unos lineamientos hegemónicos y heteronormativos:

La Detrilibrat para los hombres, en esta estrucasa.

Patrior cal, significa el fracasa.

Un hombre que se muestre debil es unificación do mere ce llamarse como tal.

la debilidad en los hombres es considerada como incapazidad de afrontar los problemas que a drario se presentan.

"La debilidad para los hombres, en esta cultura patriarcal, significa el fracaso.

Un hombre que se muestre debil es un fracasado, no merece llamarse como tal.

La debilidad es los hombres es considerada como incapacidad de afrontar los problemas que a diario se presentan" (SIC).

Siempre me ha dado temor fracasar como hombre, mostrarme débil, dejar ver mis emociones, llorar, por ejemplo. Esto último fue una gran lucha en la que obtuve victoria (por llamarlo de alguna manera). Me dijeron que no lo hiciera, y efectivamente no lo hice. Me pidieron que fuera fuerte, y me armé de una coraza lo suficientemente resistente para soportar los abandonos que sufrí temprano: papá, Alfredo, mi hermano 'caliche'.

Como hombre me tenían que gustar todas las mujeres, honrar su belleza con piropos, ser cortés y trabajar arduamente para poderla(s) mantener¹⁰.

Debía apartar de mí, todo aquello que fuera débil, suave, delicado y que se entendiera como propio de lo femenino.

La fuerza (de voluntad)

—Ahora necesito cuatro voluntarios fuertotes para que lleven una mesa al edificio de preescolar —anunció el director—. ¿Quién quiere ir?

Casi todo el mundo levantó la mano. ¡A quién no le gustaba darse un paseo y cruzar el patio! Además, en la clase de párvulos tenían música, un grifo con agua y botes de pinturas de todos los colores, triciclos, puzzles y unas construcciones enormes. Si disimulabas y no hablabas mucho ni muy alto, podían pasar unos cuantos minutos antes de que la profesora se diera cuenta de que eras de otra clase y te echara.

Por eso toda la sala era un bosque de manos levantadas.

El director miró alrededor de Billy y eligió a cuatro chicos.

Al salir de la sala, Billy oyó cómo Astrid se quejaba a su profesora, la señorita Coll:

- --; No es justo! Siempre elige a chicos para que lleven las cosas.
- —A lo mejor la mesa pesa mucho
- —dijo la señorita, tratando de tranquilizarla.
- —Las mesas que hay en este colegio no pesan nada —dijo Astrid—. Además, yo soy mucho más fuerte que por lo menos dos de los chicos que ha elegido.
- —Eso es verdad —dijo Billy—. Siempre que jugamos a tirar de la cuerda, todo el mundo quiere a Astrid en su equipo.
- —Bueno, bueno —dijo la señorita—. No tiene importancia. No hay que ponerse así por una tontería. Al fin y al cabo, no es más que llevar una mesa.

Fine, Anne. (1995). Billy v el vestido Rosa. Bogotá, Alfaguara.

Billy y el vestido rosa (Fine, 1995), relata las peripecias que un chico debe vivir, luego de que un día despierta siendo mujer, y para agregar, su madre, antes de irse a la escuela, le pone de súbito, un vestido de color rosado.

Billy vive el desprecio disfrazado de cuidado hacia quienes usan vestido, en este caso las mujeres, quienes 'no tienen fuerza suficiente para mover una mesa', 'no deben jugar fútbol', ni 'ensuciar su ropa'. Su forma de escritura debe ser pulcra, como su actuar y decir en todo momento.

Billy tiene un espíritu fuerte, bastante masculino. Quiere enfrentarse a las normas que le exigen el atuendo que lleva puesto, pero no puede, están tan arraigadas las palabras y las formas, que pese a querer huir, maestros y compañeros lo quieren obligar a permanecer en la casilla que le corresponde.

¹⁰ Trato de poner un plural aquí, porque el deber ser masculino permite y exige que un hombre (de verdad) tenga varias mujeres, "las que pueda sostener" decía mamá. No así el deber ser femenino, al que se le exige ser de un solo hombre.

Cuando en los círculos de hombres leímos el texto *Rey y Rey* (de Haan & Nijland, 2004), saltó el perro guardián que cité en la voz de Guillermo Núñez, uno que busca asustar a quienes intentan o se han salido del deber ser de la masculinidad hegemónica.



En el círculo de hombres en la Institución Educativa Fe y Alegría el Limonar, leer que dos hombres podían enamorarse y vivir felices para siempre, generó muestras de asco y repulsión. Aunque en el discurso dejaban leer que ese tipo de relacionamiento era "normal" y que no les afectaba, ya que "cada persona hace y es lo que quiera, desde que no le haga daño a los demás", al momento de pedirles que expresaran en dibujos lo que sintieron luego de leerlo, elaboraron emoticones que tenían que ver con asombro y asco.

El asco a las actuaciones femeninas en los hombres se asume como un hecho 'natural'. Los hombres no podemos, ni debemos actuar por fuera de los mandatos de rudeza y fuerza, mucho menos por fuera de la heterosexualidad. Hacerlo excluye de la colectividad masculina y causa vergüenza a quienes pretenden defenderla.

Sobre esto, Valeria Flórez (2015) dice:

"...lo que suele inspirar repugnancia es la idea del homosexual varón, imaginado como penetrable analmente. La idea del semen mezclado con heces en el interior del cuerpo de un hombre es una de las más repugnantes que puedan ser imaginadas por los varones, para quienes la idea de no penetrabilidad es una frontera sagrada contra lo pegajoso, lo viscoso y la muerte". (pág. 6)

En los círculos nos acercamos, a través de la cocina, elaborando galletas de mantequilla y mazapanes, a discutir sobre la receta de hombre y mujer, que dicta el sistema sexo/género. A continuación, compartiré un par de recetas de hombre y mujer que construimos:





Este no fue un ejercicio de caricaturizar la realidad, no es un ejercicio de exageración. Pedí a los participantes que elaboraran una receta de mujer y hombre perfectos y este fue el resultado. Rasgos, que en realidad son estereotipos y un accionar plagado de prejuicios, que plantean el deber ser de mujeres y hombres, a quienes ubican en lugares diferenciados, negando o permitiendo el ser en libertad.

Por un lado, la mujer es bella, sonriente, sexy. A ella se le adiciona una cucharada de inteligencia, una libra de vanidad, una libra de responsabilidad, sensualidad, coquetería, dos libras de sensibilidad y ternura y un kilo de habilidades domésticas.

Mientras tanto, al hombre se le permite estar desnudo, mostrando un gran pene, que lo caracteriza como muy hombre. Está rodeado de posibilidades que le dan libertad, una motocicleta, drogas, deporte y descalzo, sin nada que lo ate. Tiene herramientas cerca, pues todo hombre debe saber usarlas. Sus características entre muchas que se mencionan son la fuerza, el poder, la autoridad, la inteligencia y la competitividad. Quiero citar aquí a Marina Subirats (2014) en la introducción de su texto *Forjar un hombre, moldear una mujer* (versión Ebook), en el que narra el proceso de forjar hombres y moldear mujeres en la familia, en una parte, dice no saber si ese proceso había sido más fácil para ella o para sus hermanos, asegurando que fue más difícil para ellos, "porque finalmente huyeron en cuanto pudieron" (pos. 70).

Sobre los hombres ponen cargas muy pesadas, muy difíciles de llevar, pero hacemos todo lo posible por llevarlas, por no dejarlas caer, para no perder nuestro estatus de machos, que todo lo podemos.



Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte (Le Huche, 2011), en principio representa todo lo correcto: es fuerte, trabaja y está enamorado de una mujer; hasta que pone en evidencia la presencia de un secreto.

Cuando en los círculos de hombres trabajamos los textos de *Billy y el vestido rosa* y *Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte,* se generó todo tipo de dudas y confusiones respecto al deber ser. No se entiende, como yo no entendía, que un hombre usara un vestido. Tampoco que un hombre fuerte como Héctor viviera solo y tuviera un secreto: tejía. Eso provocó en los hombres del grupo de la Corporación Amiga Joven, en Lovaina, que señalaran a Héctor, no sólo como "gay", sino como un "gay pluma", algo que, para algunas identidades masculinas, es un agravante al hecho de ser homosexual, "puede ser gay, pero que no se le note", sentenciaba 'la pecosa', cada vez que tenía oportunidad.

Leer formas diferentes de ser hombres y asumirse como masculinos en los textos citados, y en las historias de los hombres que participamos en los diferentes grupos: no gustar del fútbol, no ser infiel, sentarse haciendo carrizo, estudiar una carrera universitaria diferente a las que se espera curse un hombre. Respetar la palabra y el ser de la mujer, escucharla y valorarla. Respetar a las personas diversas sexualmente. Evaluar y abandonar los prejuicios y estereotipos que hemos asumido como naturales, entre otras acciones de deconstrucción, permiten identificar que hay otras formas de transitar el camino para llegar a ser hombres y asumirse o no como masculino. No hay una sola forma de serlo, no hay una sola forma de asumirse y de relacionarse consigo, con los pares y con las mujeres.

Socializando al macho

A lo largo del texto he querido presentar cómo hombres y mujeres hemos sido socializados para cumplir papeles determinados en la sociedad. También, cómo esos roles que debemos cumplir implican desconocer a otros, generando formas de relacionamiento en pugna y profundamente desiguales. Sumiéndonos en un versus que busca borrar, desaparecer, conquistar al otro que se considera inferior, menos importante, menos cumplidor del *deber ser masculino*. Una suerte de insertar en los cerebros de los hombres "un pedazo de pasado que no hará sino enredarse en sus piernas, al tener que caminar por el mundo" (Subirats, 2014, pos.107)

En nuestro contexto occidental, nos han hecho creer que ser hombre (biológico) trae consigo un paquete de privilegios y acciones que se deben cumplir a cabalidad, con el fin de no poner en duda (en riesgo) la masculinidad.

Al nacer (o desde antes, gracias a una ecografía o al buen ojo de las matronas: madre con sólo mirar podía decir si era niño o niña el ser que venía en camino), se nos asignan unos roles correspondientes a la genitalidad. A los hombres nos corresponde entre otros: ir a la guerra, ser productores y competitivos. Mientras tanto, a las mujeres les corresponden: las tareas domésticas, parir hijos y estar en casa.

Subirats (1999) es clara sobre esto que he venido exponiendo, al señalar que las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y para mujeres. Una serie de prescripciones sobre lo que deben hacer y sobre cómo deben

actuar los individuos en función de su sexo. Es decir, hay unos patrones de comportamientos estandarizados, de los que se debe asegurar su funcionamiento. Estos, son conocidos como los géneros: masculino y femenino. Los cuales, en voz de Subirats (1999):

"constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según cual sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y a sus deseos" (pág. 23).

En uno de los encuentros con los hombres del círculo en Lovaina, al preguntarle cuándo salieron del closet como hombres¹¹, varias de las respuestas permitieron observar esto que he venido presentando:

Me di wenta: wando emtable
conversaciones con chicas
y horgo ellas me tiraron
los perros (coqueteo) entonces
vi la rosibilidad que evano
hombre con características
atractivas nos do fara los
Chicas.

hombre wondo luve mi
primer novias desde entonces
me di de wentes que
me gosdaban las
mojeres.

Las notas de los hombres dan cuenta de que se es hombre en la medida que el comportamiento se corresponde con las características biológicas. Se espera que un hombre sea atraído por las mujeres, que sea heterosexual.

-

¹¹ Todos se asustaron mucho, nunca les habían preguntado eso. Del closet deben salir las personas que se asumen como homosexuales, yo soy hombre, decían algunos.

Reducir a los hombres a ciertos patrones de comportamiento ha causado daños relacionales explícitos e implícitos. En los explícitos podría señalar las diferentes formas de violencia evidentes como el maltrato a las mujeres: golpearlas, considerar que son nuestra propiedad o que están para servirnos. También entrarían en esta categoría las riñas con otros hombres, las cuales buscan defender el escalafón de masculinidad cuando se ve en peligro, o el agredir física o verbalmente expresiones afectivas no heteronormativas.

Por otro lado, en los implícitos encuentro una defensa de la masculinidad a través de una violencia que no se ve, una violencia simbólica que ha sido naturalizada, como la exigencia a demostrar y demostrarse el grado de hombría, actuando muchas veces de manera contraria a su sentir. Ambas maneras buscan ejercer la dominación, y se ejerce haciendo uso de la violencia abierta o encubierta (Schongut Grollmus, 2012).

Muestra de ello es lo que tiene que vivir "V"¹², en su adolescencia:

usado, de haber optado por un proceso de reafirmación sexual.

"En mi adolescencia, esos cuestionamientos retumbaban en mi cabeza, así que comencé a tener novias, a exigirme compartir y realizar actividades que muy dentro de mí, sabía que no eran consecuentes con mi ser; pero debía hacerlas para ser. Sí, ser lo que otros querían y esperaban que fuera, un 'hombre'"

Algo similar viví, cuando buscando regresar al "diseño original", realicé cursos de des-homosexualización, que se ofrecen abiertamente en iglesias evangélicas, con la fachada de terapia. Con estos cursos, oraciones y negaciones, buscaba supuestamente reconciliarme con el ser heterosexual que se había perdido en algún momento de mi vida y al que debía regresar para ser normal, para actuar correctamente: preñar, proveer y proteger.

_

¹² Como lo mencioné en el *Capítulo I. Experimentar el mundo*. Este hombre se nombra como V, por ser la primera letra de la palabra Victoria, una palabra que trae consigo un doble significado, el de sentir que salió victorioso ante los señalamientos por su orientación sexual, y como nombre femenino que habría

Estos comportamientos, esa violencia, estos tipos de relacionamiento no están escritos en el ADN como se nos ha hecho creer, no es parte de nuestra naturaleza como hombres solucionar los inconvenientes hablando fuerte o golpeando a otros para hacer entrar en

razón. Estos comportamientos los aprendemos, se nos socializa para ser masculinos y femeninos. Así lo evidencia el relato de *Anonimous*, como decidió nombrarse en el proceso investigativo, un hombre de 14 años, estudiante de grado noveno, y quien participó en el círculo de la Institución Educativa Fe y Alegría el Limonar, ubicada en el Corregimiento de San Antonio de Prado. Titula la respuesta a la pregunta ¿cuándo salí del closet como hombre? como *My history*.

Anonimous comienza a nombrar su socialización, presentando a los padres como orientadores de ese proceso, que se da desde las características biológicas "por tener testículos es varón". No llorar es una característica masculina que he esbozado en distintos

My Wistory

Soy niña desde que tengo conciensia. Ya que desde que uno nace los padres lo horientan a uno de que por tener tesiculos es varón, como mi crianza fue compartida ambos padres y ambas madres me decian que no podia llorar por que era un hombresito, y debido a eso, al pasar el tiempo se me ita dificultanda a expresarme sentimentalmente, y hoy en dia eso me ha afectado a comunicarme y relacionarme con mis familiares, y unos que otros amigos. Pero bueloblo...

Dejando ese tema atras, esta hoja debería explicar desde cuando soy hombre y no se por que termine escribiendo de eso. Pero soy hombre desde que nación y es lo que sé; Caso serrado.

lugares del texto, en mi relato autobiográfico hablo de ello, de cómo negarnos a llorar es negar la posibilidad de ser y de sentir. Este hombre asegura que esa negación al llanto le dificultó expresarse sentimentalmente, lo cual, asegura con la siguiente frase: "hoy en día me ha afectado a comunicarme y relacionarme con mis familiares y unos que otros amigos."

Y como una puesta en escena, culmina ese primer párrafo con un contundente "pero buehhh..." y prosigue a evidenciar que ya se ha puesto lo suficiente en evidencia con lo expresado anteriormente. Así que le pone fin a su escrito aclarando no ser consciente del por qué escribió "todo eso" y cierra el caso señalando que es hombre desde que nació.

De esta forma, la socialización del macho no es otra cosa que "la afirmación de unos egos masculinos sin otro norte que imponerse, triunfar, tener poder a costa de lo que sea, sin ningún respeto por la vida" (Subirats, 2014, pos. 100)

La Escuela: punto, cadeneta, género

He mencionado en otros apartes que la familia y los medios de comunicación hacen parte de una lista de agencias socializadoras, pero me ocupó en este proceso investigativo, el papel que la escuela cumple en este ejercicio de asignación de roles. Cómo en la escuela, puntada, tras puntada se le va dando forma a una prenda de vestir a la medida, llamada género.

Las relaciones que se tejen dentro de la escuela, bajo un supuesto no sexista, creyendo que lo aseguramos al reglamentar a los establecimientos oficiales como mixtos, permitiendo que hombres y mujeres estén en un mismo lugar, sin percatarnos de cuáles son los espacios físicos y simbólicos que habitamos unos y otras¹³. Los lugares que se les asigna a cada género en la escuela, ubicando a uno como fuerte y a otra como débil y generando procesos formativos con un currículo plagado de sesgos lingüísticos, de estereotipos y claras apuestas de invisibilidad, permite e impide para unos y otras, *significar* en los espacios públicos (Moreno, 2000).

Y es que la escuela, en palabras de Bourdieu (1998), incluso estando liberada del poder de la iglesia, sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal, basada en la homología entre la relación hombre/mujer y la relación adulto/niño.

Me pregunté entonces por las influencias no manifiestas que ejercía la escuela, y de qué forma marcaban a las personas en una serie de dimensiones que no se refieren únicamente a los conocimientos, sino al establecimiento de identidades, jerarquías y desigualdades (Subirats, 1999).

Ver a la escuela como una comunidad, y al sistema educativo como un subsistema del social, hace notar la multitud de elementos que influyen y constituyen la organización de la educación y de la enseñanza-aprendizaje. (Simón, Elena. 2000)

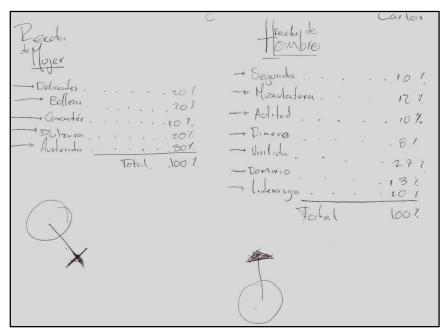
Adicional a ello, gracias al análisis feminista, es evidente que el sistema educativo ha sido diseñado por y para los hombres, buscando reproducir la masculinidad como el modelo, como el punto de partida para todo. Ello ha autorizado que mientras los hombres aprendemos a ser líderes, fuertes, jefes y demás posibilidades que nos permitan tener el control y mostrarnos, a las mujeres se

_

¹³ Es nuestro fuerte como sociedad apostarle a la forma y no al fondo de las situaciones. Por ello nos esforzamos por establecer sólo bases legales para alcanzar la igualdad, dejando de lado las culturales.

les ha instruido para la subordinación, a la vez que se les enseña a combatirla, no enfrentándose a ella, sino siendo graciosas y amables, para alcanzar a ser queridas (Subirats, 1999).

Lo anterior, se asemeja a una receta que se debe seguir paso a paso, buscando hornear a un hombre y una mujer perfectamente:



Ejercicio: La receta del sistema sexo género. Círculo de hombres Lovaina.

Este es un entramado de relaciones que se tejen en el día a día de la escuela. Uno que, (como el que me sirve de portada para este capítulo), no se da por el azar, sino que se teje desde quienes ostentamos el poder, los hombres, y se ejerce sobre quienes no lo tienen, las mujeres, y lo que se asemeje a ellas.

Son los niños quienes cuentan con un papel protagónico en la escuela, lo vive Billy en su día de clases, llevando puesto un vestido rosa. Intentando infructuosamente habitar el patio de recreo a su antojo. Digo infructuosamente, porque el patio de recreo es un lugar en el que por construcciones sociales que hemos naturalizado, hombres y mujeres lo habitamos de maneras distintas. Hay lugares y actividades reservadas para unos y otras, como lo evidencia el fragmento que comparto, en el que los hombres gozamos de la mejor y más amplia área.

García (2001) pone sobre la mesa esta situación en el aula, en la clase de educación física. Él, en el texto *La pedagogía del cuerpo como bastión del género*, presenta que esta asignatura,

El patio de recreo

En el patio, unos cuantos chicos estaban ya dando patadas al balón. Billy estaba a punto de echar a correr para unirse a ellos cuando recordó cómo iba vestido. Sería un espectáculo si se daba un tortazo con esa pinta. Así que decidió hacer otra cosa durante el recreo.

Todos los chicos que salían al patio se incorporaban al partido de fútbol, en un equipo o en otro. ¿Qué hacían las chicas entretanto? Miró alrededor. Unas estaban sentadas encima del múrete del patio de preescolar, charlando animadamente. Otras, en el porche del vestuario se contaban secretos, entre risas. Había algunos grupitos en las esquinas del patio, y cada vez que el balón se desviaba hacia allí le

daban una buena patada y lo devolvían a centro. Dos chicas trataban de pintar con tiza una rayuela, para saltar a la pata coja pero cada vez que los futbolistas pasaban corriendo por encima las rayas desaparecían.

Fine, Anne. (1995). Billy y el vestido Rosa. Bogotá, Alfaguara.

parte de concepciones diferenciales de cuerpo y de desempeño de hombres y mujeres, y organiza sus métodos pedagógicos y sus didácticas para reproducir y vigilar en el cuerpo, los imaginarios de lo que socialmente es propio de la masculinidad y la feminidad. No se espera que las mujeres den el mismo rendimiento de los hombres, tampoco que hagan los mismos ejercicios, pues como asegura el autor, en su trabajo investigativo se evidenció que "las niñas prefieren en muchas ocasiones actividades que no implican competencia, sino coordinación colectiva e incluso el ejercicio de una pedagogía entre ellas" (pág. 132).

Al respecto, un apartado del relato de "V", termina por desvelar este componente perverso de la urdimbre escolar que mencioné hace poco, en la que hay poderes, intereses y valores en juego en todo momento y espacio:

"Recuerdo que mientras estaba en el colegio, muchos niños y niñas cuestionaban mi 'hombría' y realizaban preguntas sobre mi sexualidad. Jugaba en el equipo de fútbol del salón y era mucho mejor que mis compañeros en todas las

actividades físicas y retos que nos planteaban en el Colegio militar; así que no entendía por qué estas preguntas. Después me di cuenta de que estas surgían por mis "manierismos" que no encajaban en el ser 'hombre"

En este relato, que se repite en otras conversaciones con hombres de los diferentes círculos, "V" pone de manifiesto que los modelos que potencian la familia, los medios de comunicación y que se reproducen en la escuela, favorecen los estereotipos que presentan a las niñas (lo femenino) como sumisas, dependientes, generosas y frágiles, y a los niños (lo masculino) como independientes, poderosos y fuertes (Moreno, 2000)

Hacerse hombre(s)

Me he referido a las masculinidades en plural a lo largo del presente escrito, dejando claro que no hay una sola forma de ser y hacerse hombres, que tampoco hay un solo modelo de masculinidad hegemónica y patriarcal o uno solo que sea contrario a este. Al respecto, autores como Connell, se refieren a que con la aparición de la noción de masculinidad hegemónica, se evidenció la existencia de diferentes formas de masculinidad, no de un modelo único y estático, pues no todas las formas de masculinidad "se encuentran en la misma posición de poder, pues el concepto de masculinidad hegemónica se construye siempre en oposición a varias masculinidades subordinadas, forma de vinculación que se repite en su vinculación con las mujeres" (Schongut Grollmus, 2012, pág. 45).

Quiero compartir a continuación, tres testimonios cortos de hombres que participaron en el Círculo en Lovaina. En este ejercicio, respondieron a la pregunta ¿cuándo salí del closet como hombre? En sus respuestas se puede observar esa pluralidad de masculinidades de las que he venido hablando, leyendo además, que hay diferencias sustanciales respecto al hacerse hombre, iniciando con una aceptación de desconocimiento "Nunca me había detenido a preguntarme...", pasando por las características

heteronormativas¹⁴, presentes en los procesos de socialización, "cuando tuve mi primera novia", hasta rasgos de una deconstrucción de la masculinidad hegemónica, que marca de tajo un proceso de liberación cuando señala un "amar al otro", como el responsable del

hacerse hombre:

DETENDO A PREGUNTARME primer novices descle enfonces me di de wenter que me and 1

Me converti en hombre condo de tomé la degión de amar al otro.

El modelo hegemónico, parafraseando a Gramsci, se da al momento que una clase dominante controla aspectos fundamentales de la sociedad, introduciendo sus propias definiciones respecto a cuestiones significantes de ésta, los cuales terminan convirtiéndose en ideas socialmente predominantes, naturalizadas. En los temas que me ocupan, masculinidades y escuela, se observa una suerte de

¹⁴ Con esto no quiero decir que para hacerse o lanzarse a un proceso de deconstrucción de la masculinidad hegemónica se deba construir una orientación sexual diversa (homosexual), sino que el deber ser masculino no puede limitarnos a la heterosexualidad, como el único modelo válido.

parametrización de género, que García (2001) plantea como una indicación constantemente hacia el deber ser y actuar de cada persona, dependiendo de su distintivo biológico, el sexo asignado al nacer¹⁵.

Una muestra de esta parametrización de género es lo que "V" compartía en su relato, respecto al ser hombre. Comienza a referirse a unos cuestionamientos por una diversidad sexual latente en sus comportamientos, unos "manierismos" que llama, los cuales asegura no conversan con el deber ser heteronormativo, pero que intenta hacer coincidir de alguna forma:

"En mi adolescencia, esos cuestionamientos retumbaban en mi cabeza, así que comencé a tener novias, a exigirme compartir y realizar actividades que muy dentro de mí, sabía que no eran consecuentes con mi ser; pero debía hacerlas para ser. Sí, ser lo que otros querían y esperaban que fuera, un "hombre".

Schongut (2012) cita a Connell, para decir que la hegemonía masculina "es la superioridad que se enmarca en la doctrina religiosa, en la ideología política o social, en el contenido de los medios de comunicación masivos, el diseño de los hogares, las políticas de bienestar de los estados..." (pág. 47), deja claro además, que la hegemonía masculina no es la superioridad lograda solo por la fuerza, pero sí, una ascendencia lograda por la capitalización social de ciertos atributos vinculados a determinado colectivo, que permite, avala y legitima el uso de la fuerza (abierta o encubierta) sobre otros grupos e individuos.

Por su parte, el patriarcado se traduce en un modelo de sociedad donde existe una desigualdad marcada profundamente por la diferencia sexual, entendida como una instancia productiva para el control y el gobierno de los individuos (Schongut Grollmus, 2012). En esta parte invitaré de nuevo a "V" quien relata cómo esa hegemonía masculina y el patriarcado actuaron en su vida:

__

que debe actuar.

¹⁵ Aquí quiero recordar el proceso de socialización que vivió *Anonimous*, quien unas líneas más arriba, participó con su respuesta de *cuándo supo que era hombre*. Menciona a sus padres como responsables de ese proceso, y a sus testículos como los que determinan el lugar en el que se debe ubicar y las formas en

"Al descubrir que era homosexual en mi adolescencia, descubrí que también debía vivir con que se me tildara de débil, de "mujer", y todas las tildes que usan las personas para hacerte sentir menos "hombre" y más "mujer" o si, menos que ellos".

Pone de manifiesto la superioridad de unos sobre otras, una desigualdad marcada en señalar quién(es) es/son normal(es). Cuando hablo de otras, me refiero a lo femenino, que se traslada a la homosexualidad como característica de debilidad y de ser menos.

Más adelante, "V", regresa sobre este señalamiento de debilidad que menoscaba la identidad:

"Durante esta época de colegio, mis compañeros homosexuales me decían que en algunos años iba a volverme mujer. La razón a esta afirmación era que tenía muchas cualidades que tenían las "mujeres". Me preocupaba por los demás, compartía mi desayuno con algún compañero que no tuviera el suyo, era bueno para las manualidades, sabía escuchar a los demás, porque me imaginaba con una vida en la que mi esposo llegara del trabajo y yo lo estuviera esperando, etc."

Lo que está relatando "V", un hombre valiente que permite que le conozcamos a través de su relato, es la puesta en marcha del sistema sexo/género, un sistema que asigna a cada persona, tareas, modos de actuar y formas de relacionarse específicas, según el sexo biológico, generando desigualdades de género, permitiendo, además, unos tipos de violencia que se aceptan, que han sido naturalizados con la complicidad o permiso de la sociedad.

Aceptar la debilidad, prestar atención a las demás personas y escuchar con atención, deberían ser características humanas, pero se trasladan al género femenino, como actuaciones de poca importancia, como frágiles e intrascendentes.

Sigue "V" aportando sobre este tema:

"En la universidad surgieron nuevamente estos cuestionamientos por parte de mis compañeros y amigos. Preguntas como ¿eres activo o pasiva? "Si te cepillas el pelo eres pasiva", "Si te gusta el rock eres activo". Cabe recalcar que el término pasivo/pasiva y activo en la comunidad homosexual, se asocian con "mujer" y "hombre" respectivamente. Así que nuevamente estaba en conflicto".

Se ha construido un imaginario colectivo alrededor de la masculinidad, en singular, una sola forma de ser: fuerte, decidido, heterosexual, valiente, violento... Una masculinidad que da posibilidades de actuar de ciertas maneras con total libertad, pero a la vez sin posibilidad de movimiento, pues no permite dar un paso fuera del 'deber ser masculino'.

Las masculinidades hegemónicas y patriarcales otorgan un poder jerárquico que reside y se fundamenta en la fuerza de la violencia, sea esta declarada (abierta), o simbólica (encubierta). De esta forma, sólo puede sostenerse con ella, por lo que todos los modos de actuación y de relacionamiento que se den desde allí, serán problemáticos y ahondarán las desigualdades.

Regresando a la imagen de libertad que inmoviliza, de la que hablé en el párrafo anterior, García Suárez (2001, pág. 127) la menciona como *imaginario*, se refiere a ello, como un muro que encarcela. Ese encarcelamiento es la naturalización, es aceptar modelos tradicionales de ser y relacionarse como hombres, como un hecho dado. En general, dice Subirats (2014), los seres humanos creemos que las cosas son tal como las conocemos, porque fueron creadas así, o surgieron así, sin darnos cuenta de cómo las sociedades las han ido transformando y lo siguen haciendo continuamente.

El imaginario, apunta García Suárez (2001), es un modo conversacional que nos encierra, nos parametriza, nos monitorea respecto a un deber ser y actuar desde el género, este entendido como una construcción social que se corresponde con el sexo (lo biológico).

Para dar cuenta de esa parametrización, invitaré a *Manuel Alejandro Villa Machado*, un hombre que participó en el círculo de amigos, y quien comparte en su relato, cuándo se hizo consciente de que era hombre: "Yo empecé a volverme hombre cuando empecé a sentir que tenía, que podía habitar la calle hasta tarde, con mi primo montando en tabla, sentía que era fuerte, y tenía que volverme cada vez más."

Habitar la calle hasta tarde y sentirse fuerte, son condicionantes en el deber ser de la masculinidad, es vital saber que su lugar es la esfera pública y que debe ser fuerte para aguantar los embates de la vida, la lucha por permanecer, por reinar en dicho lugar. Es una parametrización que nos indica el libreto que debemos seguir como hombres. *Manuel Alejandro Villa Machado*, recalca más adelante, "...cada vez que iba creciendo endurecía la mirada, pensaba que eso me hacía más hombre".

Lo anterior se corresponde con que nuestra dicotomía hombre/mujer es más que una realidad biológica, una realidad simbólica o cultural (Lamas, 1994), la cual se ha aprendido, se ha construido, y que permanece; además, se transmite.

Veo en esta dicotomía una continua búsqueda por demostrar que se es lo suficientemente hombre, y un temor devastador a perder los beneficios que nos entrega el distintivo biológico. Este temor a perder se evidencia en primer lugar, en las relaciones consigo, sobre la cual Muñoz (2017) nos da luces: "la masculinidad se forma en una tensión entre poder ocupar el lugar dominante y el miedo continuo a perder ese lugar" (pág. 55). Sobre esta primera relación (consigo), Barragán y otros (2001) aseguran que mientras la feminidad de las muchachas se desarrolla naturalmente porque guardan sus lazos con la madre, los muchachos deben 'convertirse' en hombres con medios culturales: -la masculinidad debe lograrse-.

En segundo lugar, (esto con el fin de dar orden, no porque una relación sea más importante que otra) está la relación que se da con los pares (me abstendré de llamarla -con iguales-, en tanto las jerarquías en el modelo de masculinidad hegemónica, no permiten que se dé tal situación). Este tipo de relación es una continua lucha por defender ante otros hombres la posición en la jerarquía: "los imperativos de la hombría (en contraposición a las simples certezas de la masculinidad biológica) parecen requerir de vigilancia y trabajo constantes" (Kaufman, 1999, pág. 3).

Traigo de nuevo la voz de *Manuel Alejandro Villa Machado*: "Entonces me media mucho el pene, por ejemplo, le dije una vez a un compañerito que orináramos para saber quién lo hacía más lejos, quién tenía más potencia..."

Las relaciones con pares se muestran desiguales en tanto las masculinidades hegemónicas constituyen unas jerarquías, unos escalafones de hombría que deben demostrarse y defenderse. Además, unos grados mínimos basados en la heteronormatividad, la cual desprecia cualquier asomo de feminidad en los hombres, en tanto los rasgos de masculinidad están fundados en la negación, en la prohibición, en sentir miedo a la homosexualidad o a las representaciones que se han hecho de ella (Bustamante Tejada, 2013).

En tercer lugar, las relaciones de los hombres con las mujeres, las cuales en la masculinidad hegemónica se dan en contraposición: parecerse lo menos posible a una mujer, a lo que representa y hace 16, pues ello hace perder a los hombres el lugar privilegiado en la jerarquía, lo iguala a una mujer, a la cual considera inferior: "Con las niñas de la escuela tenía una relación extrañísima, recuerdo también que les decía, siendo niñas de pueblo, además católico, que me mostraran su cuerpo" dice *Manuel Alejandro Villa Machado* en su relato, dejando claro que, "era como una inocencia sin perversión simplemente quería verlas".

Es necesario anotar aquí que, como dice Bourdieu (1998), las tendencias a la sumisión, esas que llevan a reivindicar y a ejercer la dominación, no están inscritas en la naturaleza y tienen que estar construidas por un prolongado trabajo de socialización, o sea, como he señalado antes, de diferenciación activa en relación con el sexo opuesto.

Develar estos daños podría hacerse desde un discurso, la escritura de un texto corto o de un libro, o desde, por qué no, una campaña publicitaria como la que la Secretaría Distrital de la Mujer de la Alcaldía de Bogotá, tituló #SinVergüenza y alojó en YouTube. Quizá haya sido escuchado en talleres sobre equidad de género, o quizá se haya dado algún acercamiento desde temas relacionados con masculinidades. Sin embargo, considero que narrarlo ha sido una posibilidad privilegiada en este ejercicio investigativo, en tanto permitió no sólo develarlo, sino reflexionar y actuar sobre lo que fuimos encontrando en el tejido narrativo. De esta manera, generamos reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1974).

La construcción de la masculinidad no puede verse como un hecho aislado, esta se da en una relación dialógica, mediada por las interacciones de los hombres consigo, con otros hombres, con mujeres e instituciones: familia, iglesia, escuela. (Kaufman, 1989 y 1999; Connell, 1995; Schongut, 2012; Muñoz, 2017; Subirats 1999 y 2014). Por lo tanto, el trabajo individual y aislado con talleres o cartillas, aunque ha servido para acercar a hombres al tema, no ha dado, ni da resultados profundos y colectivos.

-

¹⁶ Sobre esto hablo en el *Capítulo I. Experimentar el mundo*.

Por el contrario, propiciar el encuentro en círculos de hombres, desde el reflexionar para actuar frente a los procesos de forjar hombres y moldear mujeres, desde las diferentes agencias de socialización, pero en este caso privilegiando a la escuela, esa organización relevante en la vida de niños y jóvenes al determinar e influenciar sus procesos de socialización- (Ríos, 2015), generó reflexión y acción, posibilitando la discusión y la puesta en marcha de procesos liberadores entre hombres, pues "nadie se libera solo" (Freire, 2005, pág. 46).

Es allí, en la escuela:

"...donde los sujetos adquieren nuevos significados que van conformando su identidad y que le permiten construir una conciencia crítica para no obedecer ciegamente y conformarse con imposiciones sociales y económicas.

Es la escuela (como lo dije anteriormente) el espacio adecuado para generar apuestas por la reflexión, el intercambio de posturas y pensamientos, propender por premiar la disencia en lugar de perseguirla por tornarse peligrosa". (Marín Garcés, 2017, pág. 40).

Es la escuela un espacio central en el proceso de socialización y de constitución de la masculinidad ya que posibilita habitar lo público y, por lo tanto, poner en juego otros discursos, facilitando otras experiencias más en relación con la autonomía, dado que saca a los hombres de la esfera doméstica. La escuela, es "un escenario de múltiples actores y tipos de relación: la formación oficial establecida en los currículos, la presencia de los y las docentes con sus propias perspectivas frente al orden de género, así como las relaciones horizontales" (Muñoz Sánchez, 2017, pág. 188) con sus compañeros y compañeras.

La escuela, en su valoración diferencial de las actuaciones de hombres y mujeres, la indicación, a menudo bajo formas sutiles y encubiertas, de lo que resulta correcto para unos y para otras, establece un orden simbólico relacionado con el poder: el orden que se ha designado como patriarcal. Este orden señala lo que es legítimo y lo que no lo es para cada uno de los grupos sexuales y contribuye a la perpetuación de los géneros en las generaciones venideras (Subirats, 1999).

Los círculos de hombres que propuse para el presente proceso investigativo le apostaron al encuentro, a la discusión y a la deliberación entre hombres, sobre su paso por la escuela, permitiendo preguntarnos por nuestra relación con ese espacio que

habitamos en presente o pasado y por sus aportes a nuestro modo de ver y relacionarnos con el mundo. Reconociendo las subjetividades que nos cruzan, abriendo espacios de socialización y diálogo que impulsaron a los hombres que participamos a construir posibilidades de reflexión personal y social.

"Yo creo que me di cuenta de forma definitiva que era hombre, cuando me di cuenta de que no había una sola forma de ser hombre, que había muchísimas, y yo podía serlo de la forma que me diera la puta gana, eso se ha ido integrando y me ha permitido tener más confianza. Ya no creo en los hombres como única forma, y creo además y lo apuro que ser un hombre no arquetípico es más sexy, incluso para los que se consideran muy machos, ver esa otra posibilidad de existir les causa mucha empatía, cómo que les permite una cierta confianza con su cuerpo y con su existencia. Ser hombre es una ficción política, eso lo entendí tarde, yo no quiero jugar el rol que me impone el poder". *Manuel Alejandro Villa Machado*

Nunca pretendí cambiarlos, mucho menos conquistarlos, "sino buscar su adhesión para la Liberación". (Freire, 2005, pág. 153), para hacernos conscientes, juntos, de la necesidad de dudar(nos), de preguntar(nos) y deconstruir(nos).

Estaban Montoya noy 2:53 pm

En Clasa ah aprandido al valor del raspeto a todos los pensamien fos raspecto a su ganero-la vida me ha auseñado que las opiniones son diversas y con la orientación de las elessas correcta en descubierto una nuevo forma de raconocarma como hombre y a las mojares como parte muy asancial de nuestro ir y venir.

Actividad Muro de Facebook. Círculo de hombres, Lovaina Ríos (2015), con palabras de Giroux, habla sobre la importancia de la educación para la concienciación política. Asegura que es indispensable que "la formación consolide una ciudadanía activa y en constante lucha contra los mensajes del capitalismo, entre los que se encuentran unos mensajes de género que vinculan el deseo con el consumismo" (pág. 495).

Pasar de reproducir desigualdades de género, generar situaciones de exclusión que se manifiestan en forma de homofobia o violencia de género, (Ríos, 2015) a reproducir manifestaciones de solidaridad, de respeto a la diferencia, de muestras de empatía que permiten experimentar las necesidades y los sentimientos de otros y otras.

Para terminar, Ríos (2015) cita a varios autores, entre ellos a Aubert, para señalar que:

"La igualdad de diferencias en términos de identidad de género implica incorporar la pluralidad como componente enriquecedor y no excluyente. En este sentido, desde la pedagogía crítica se constata que las identidades de género no son estáticas y que tampoco vienen prefijadas, sino que están en continua evolución. Desde la igualdad de las diferencias se propone combinar la identidad individual con la universalidad, de forma que la pluralidad no implique exclusión, sino que sea un elemento enriquecedor que contribuya a consolidar la igualdad y el respeto" (pág. 495).

Por otra parte, Freire nos invita a desconfiar de los hombres oprimidos, no porque ellos sean hombres, sino desconfiar del opresor alojado en ellos. La escucha, la reflexión, la discusión en los diferentes espacios que propuse, pudieron aportar a la liberación del opresor que llevamos dentro, desde un accionar dialógico, que permitió desarrollar un esfuerzo de unión de los oprimidos entre sí para lograr la liberación. Es decir, en palabras del mismo autor, un diálogo que posibilite una reflexión, que lleve a la –autoliberación-, pues "nadie se libera solo" (Freire, 2005, pág. 46).

IV. Recuperando el ser



El retorno del sujeto.

Juegos del lenguaje: taller de
fotografía.

Círculo de hombres Lovaina. 2018.
Fotógrafo: Yesid Alexander Durango

Pienso que en este momento

tal vez nadie en el universo piensa en mí,

que sólo yo me pienso,

y si ahora muriese,

nadie, ni yo, me pensaría.

Y aquí empieza el abismo,
como cuando me duermo.
Soy mi propio sostén y me lo quito.
Contribuyo a tapizar de ausencia todo.

Tal vez sea por esto

que pensar en un hombre

se parece a salvarlo.

Roberto Juarroz

"...el relato está allí, como la vida"

Roland Barthes

Hacerse hombre no es nada fácil. En todo momento durante mi infancia, adolescencia y gran parte de mi vida adulta, tuve que estar pendiente de no salirme del deber ser. Vigilante ante cualquier asomo de pérdida de la masculinidad, estando atento a no volverme una mujer de súbito, como en el case de *Billy y el vestido rosa*.

Ese ser fuerte, decidido y seguro que moldea la masculinidad hegemónica, se fundamenta en permanecer alerta a no parecerse a lo femenino, estar lo más alejado posible de formas que desdicen del ser hombre.

He temido abandonar la masculinidad, temo mientras escribo esta línea, porque aceptarlo es demostrar debilidad, lo cual se sale del deber ser de la masculinidad hegemónica. Sin embargo, aceptarlo es clave en la búsqueda por la liberación a la que invita Freire: reflexión y acción para la transformación.

Este proceso que he venido experimentando, ha sido muy significativo en lo personal e interaccional. Preguntarme, sentir temor, interpelarme por acciones que consideré por décadas "naturales", leer autores que han pasado gran parte de sus vidas teorizando al respecto, me llevaron a querer dar un paso más. A no quedarme en la soledad de mis lecturas y preguntas, y trascender, de la mano de otra invitación de Freire (2005), en *Pedagogía del oprimido*, por entender que -nadie se libera solo-. Aclaro que la liberación tampoco se da de uno liberando a otro, es decir, no se reduce al otro como un objeto que se interviene, sino que participa en el proceso, tomando consciencia juntos, pues "la liberación de los oprimidos es la liberación de hombres y no de 'objetos'" (Freire, 2005, pág. 46).

Por ello acepté la invitación que me hicieron de acompañar un grupo de hombres en la Corporación Amiga Joven, una entidad aliada en este caminar, ubicada en el barrio San Pedro (Lovaina) de la ciudad de Medellín (círculo de Lovaina); y buscar conformar un grupo de hombres que también, desde la decisión, quisieran conversar conmigo sobre estos temas. Fueron los casos del círculo de hombres en la Institución Educativa El Limonar, en el Corregimiento de San Antonio de Prado, también en Medellín, y el círculo de

hombres de amigos, todos con acercamiento a temas de género y profesionales. Tres posibilidades de aportar a la reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo, del que hablé al inicio de este apartado, y que es transversal en el trabajo investigativo.

Reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, se traduce en voz de Freire en la inserción lúcida (consciente) en la realidad, en la situación histórica, la que lo condujo a la crítica de esta misma situación y al ímpetu por transformarla. No es quedarse abrazando la situación personal y a las teorías abordadas, se trata de compartir con otros, y de acompañarse con otros.

La realización de este trabajo liberador "ejecutado por el liderazgo revolucionario no es la 'propaganda liberadora'. Este no radica en el mero acto de depositar la creencia de la libertad en los oprimidos, pensando conquistar así su confianza, sino en el hecho de dialogar con ellos" (Freire, 2005, pág. 47). Ese dialogar con ellos, es consecuente con la investigación narrativa, de la que me he ocupado ya en otros apartes, y sobre la que regresaré más adelante.

¿Qué es la liberación auténtica entonces? Freire (2005) se refiere a ella como la humanización en proceso, "no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (pág. 60)

Así pues, este proceso investigativo agudiza mi duda, mi incomodidad, mi temor. Agudiza la apuesta de vida por aportar a la transformación del mundo hegemónico en el que fui socializado, que he transitado, y ahora transito acompañado por otros hombres decididos. Este no es un caminar fácil, ni un proceso mágico. No es suficiente hacer un curso certificado o asistir a charlas TED. Eso quizá ayude a entenderlo solo académicamente, lo cual podría entenderse en voz de Freire (1974), como -extensión-. Pues ante la presencia de un invasor, en este caso las lecturas y discursos frente al género en los hombres, se despierta una reacción de defensa, que lleva a identificar los elementos extraños, modificándolos. Llevando de esta forma a una especie de baño purificador, del que resultamos manteniendo algo de la originalidad, ganando "un color nuevo, una significación nueva, que el marco cultural invadido les impone" (pág. 33).

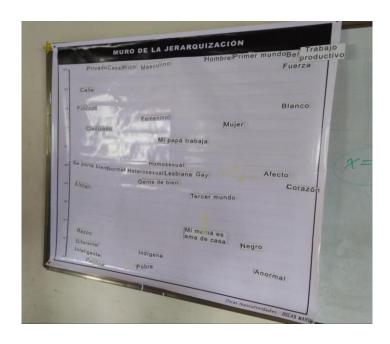
Es allí donde lo *políticamente correcto* gana terreno. Nos convertimos, gracias a ese baño purificador del que habla Freire, en hombres con modales de género correctos: no golpeamos a las mujeres, pero seguimos pensando que son inferiores a nosotros.

Toleramos¹⁷ a las personas sexualmente diversas, pero no las respetamos al no considerarlas pares, creyendo, además, que sus decisiones de vida y actuaciones son antinaturales. Toleramos al amigo débil (que no juega o no sabe de fútbol, que no es aventurero, que no sabe de electricidad o no es promiscuo), despreciando sus actos, asegurando que esa no es la forma de actuar correcta en la masculinidad. Cedemos el puesto, utilizamos el *todos y todas*, nos dejamos invitar de vez en cuando de alguna mujer, adicional a ello, 'ayudamos' a lavar los platos en casa. Quizá tengamos algo de color rosa (o en tonos pastel) en el armario, pero el ser, continúa cimentado en apuestas hegemónicas que nos llevan a relacionamientos binarios exclusivamente: hombre/mujer, blanco/negro, heterosexual/homosexual, desarrollado/subdesarrollado, mi papá trabaja/mi mamá es ama de casa. Palabras que nombran posibilidades de ser y hacer, de las que me ocupé en la actividad *el muro de la jerarquización*, y que ponen en evidencia este tipo de relaciones, en las que una de las palabras o acciones es calificada como correcta, normal, 'natural' y aportante; mientras que la otra es de poco valor, menos importante o despreciable:

_

¹⁷ Cuando me refiero a tolerar, hago referencia a la segunda acepción del Diccionario de la lengua española: Permitir algo que no se tiene por lícito, sin aprobarlo expresamente.





Luego de este ejercicio investigativo que adelanté con otros hombres, en el que narrar(nos), interpelar(nos), leer y ser leídos, mirar y ser vistos, permitió iniciar un proceso de deconstrucción y construcción; un ir y venir constante del ser y dejar ser. No podría decir que soy un hombre nuevo, tampoco que los hombres que me acompañaron en el proceso investigativo lo sean. Creo que la liberación de las masculinidades hegemónicas, como señala Freire (2005) en Pedagogía del Oprimido, es un proceso, un caminar, un reflexionar y actuar en todo momento, un hacerme consciente en el día a día. Por eso el título de este último capítulo, Recuperando el ser, con un gerundio que podría incomodar a los lectores más legalistas, pero que le imprime un sentido de recuperación en ejecución, constante, no finalizado.

En los capítulos que anteceden a este, desarrollé ideas sobre los estudios de género, sobre lo hegemónico y heteropatriarcal del modelo de masculinidad en el que fuimos socializados los participantes de este ejercicio. Abrí el debate sobre la construcción de masculinidades en la escuela y traje diferentes voces de autores reconocidos y de hombres comunes y corrientes que nos hemos puesto

en la tarea de hacer tambalear nuestra masculinidad aprendida, buscando dar puntadas hacia una masculinidad construida desde la decisión, sin borrar a lo otro por ser diferente o extraño. Una *masculinidad libertaria*, en el sentido de ejercicio de liberación en compañía de otros y otras.

Aquí, quiero hablar un poco de lo que significó esa construcción a varias voces, ese tejido a tres hilos del que hablé en el *Capítulo III. Colcha de relatos*, de cómo el relato, en tanto experiencia de reconocimiento y de reapropiación de sí mismo y de su historia (Delory-Momberger, 2015), permite una reconstrucción consciente y armónica, que posibilita poner fin a la pugna de los sexos.

Cuando GRD dice:

"...te agradezco que me hayas puesto a escribir algo que he ido recuperando de a poco, encontrarás errores de sintaxis y seguro hasta ortográficos... pero no deja de ser un relato. Sintetizar una complejidad de vida como la que he tenido fue difícil, pero traté de que cumpliera con tu propósito. GRACIAS!!! por hacerme parte de esto y pq recordar siempre será bonito".

Me llevó a reflexionar sobre por qué realmente decidí esta forma de abordaje al tema de investigación y no otro. Por qué no desarrollarlo desde la investigación de corte cuantitativa. Las cifras que señalé sobre la participación masculina en riñas, homicidios e incidentes viales, hablan contundentemente. Sin embargo, me encaminé a preguntar por las subjetividades propias y de otros hombres, algo que considero más difícil en tanto exige unos planteamientos éticos rigurosos, y poco abordados, dado que son relatos que forman parte del ser. Lo relevante aquí, son las voces propias de los diferentes sujetos que estuvimos presentes en la investigación, no las teorías previas sobre las que podría intentar encorsetar la realidad (Rivas, 2009).

Reflexionar y actuar frente al hecho que, en medio de la sociedad que habito, en la que la voz del poderoso es la única verdad, y las demás voces son borradas. Acción que se repite en los procesos investigativos, en los que se pregunta con frecuencia cuál es la voz autorizada para tal o cual tema y se da una borradura progresiva y constante del sujeto, en busca de un objeto y una objetividad que le imprima 'seriedad' y 'rigurosidad' a la investigación. Esa objetividad que Núñez Noriega (2004) señala como "artilugio ideológico"

por medio del cual las creencias y categorías del sujeto productor de conocimientos se convierten en una creencia autocumplidora" (pág. 19), que "involucra una actitud desinteresada, racional, no emocional, no valorativa del objeto de estudio" (pág. 33). Es necesario un retorno del sujeto, un retorno del ser, con voz. Una suerte de decolonización del ser y del saber, dando "valor a la subjetividad del individuo sin poder", Denzin, citado por Goodson (2017, pág. 36).

Pero no una voz porque sí, no se trató de traer voces de hombres para adornar el trabajo investigativo, porque podría ser llamativo o porque está de moda. Es una voz que trasciende en reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo, pues cuando se narra una vida, apunta Bolívar (2014), no sólo se recoge lo que se ha aprendido en ella, sino que en el acto de narración mismo acontece un aprendizaje, es decir, la narración es un aprendizaje en acción.

Más adelante, el mismo autor, cita a Alheit y Dausien, para reafirmar que el aprendizaje biográfico, actúa como:

"la capacidad 'autopoiética' del sujeto para organizar de manera reflexiva sus experiencias y, haciendo esto, darse a sí mismo una coherencia personal y una identidad, para atribuir un sentido a la historia de su vida, para desarrollar sus capacidades de comunicación, de relación con el contexto social, de conducción de la acción" (pág. 720).

Me encaminé entonces a buscar el relato de las minucias (de cosas que para muchos pueden parecer intrascendentes), frente al relato de las grandes estructuras, de los intelectuales, de los estudiosos, de los que se autodenominan hombres deconstruidos o nuevos. No pretendí conocer todo lo que nos pasó en el paso por la escuela, sí, preguntarme por aquello que permanece, aquello que dejó marcas indelebles en las maneras masculinas de ser y relacionarnos con las otredades y que posibiliten reflexión y acción, para la liberación.

Primeras puntadas

Cuando leí el texto *Billy y el vestido rosa*, un cuento infantil que un par de amigos aseguraron haber leído en la escuela, observé la riqueza de la narración literaria, regresándome de inmediato a momentos y espacios en la escuela, en los que viví directamente

procesos de socialización de género: el patio de recreo, la clase de castellano, los juegos... Un accionar directo de la escuela, como agencia socializadora por formar en un tipo de masculinidad hegemónica, sobre la que ya he hablado a lo largo de este informe.

Cómo traer el accionar de la escuela, sus apuestas de género, sin que sean testimonios sin presencia de las personas (nunca quise sujetos de papel), cómo no permitir que se limite a la aplicación de una encuesta para defender una tesis, sino construir desde la vivencia, reflexionando y observando las formas de escritura en los cuerpos sexuados de los y las estudiantes. Ya que como señala Rivas (2009), la realidad no es algo a descubrir, sino que es construida por los sujetos que participan de una misma situación cultural.

Devolver la voz a los hombres que participan de esa misma situación cultural fue entonces un reto. Los hombres (desde la masculinidad hegemónica) hemos tenido históricamente la voz en lugares de poder: la guerra, la banca, la educación. Lugares en los que la voz se distingue por la fuerza, con tonos arrogantes, repletos de verdades absolutas, de razón. Sin ninguna posibilidad de contrariar, de dudar. El hecho dado de la masculinidad biológica otorga el derecho a tener la voz y la razón.

Cómo entonces acercar a las personas a una lectura de realidades desde los teóricos y desde testimonios como el de Billy, desde la literatura; y los de GRD, Jose, Manuel, "V" y otros hombres presentes en los círculos de la Institución Educativa Fe y Alegría El Limonar y Lovaina. Cómo buscar que este accionar socializador fuera desvelado y problematizado fueron preguntas fundamentales en el ejercicio.

Así me acerqué, con el acompañamiento de Hilda Mar, mi asesora, con una opción de investigación en cierto modo diferente en las ciencias sociales y en particular en educación, que pretende hacer frente a las corrientes positivistas (y también algunas etnográficas) en su intento de segregar al sujeto del investigador (Rivas, 2009).

No quisimos (mi asesora y yo) que el ejercicio investigativo tomara al otro como un sujeto que entrega datos, sino que su vida relatada y reflexionada, permeara el proceso, le pusiera su olor, su duda, su angustia, su constructo. Cuando Jose, en su relato habla de lo evidente que es el deporte para socializar machos, permite observar que está reflexionando sobre las maneras en que la escuela le apuesta a cierto tipo de hombría: "Como la escuela apenas estaba dejando ingresar niños, no tenía arcos de fútbol, quizá por ello no desarrollé un gusto por este deporte desde la infancia".

Algo que GRD refuerza, al compartirnos sobre su vivencia escolar, en la que se presentaban diferencias entre niños y niñas en la escuela, "pues había actividades en las que a las niñas no las dejaban participar (fútbol, escalar, cargar objetos) por tener falda o ser muy bruscas. Por los cual estaban reservadas para hombres".

"V" lo evidencia también, al recordar que mientras estaba en el colegio, muchas niñas y niños cuestionaban su hombría y realizaban preguntas sobre su sexualidad. Dice que Jugaba en el equipo de fútbol del salón y que era mucho mejor que sus compañeros en todas las actividades físicas y los retos que se planteaban en el Colegio militar, sin embargo, había un distintivo, unos "manierismos" suyos, que no encajaban en el "ser hombre"

Por su parte, *Manuel Alejandro Villa Maldonado*, pensaba que los sentimientos eran afeminados, entonces vio en el humor una puerta de escape, que le permitía reírse de todo, ridiculizarlo todo, haciendo "del humor un arma para no dejar ver mi parte más sensible, más frágil".

De esta forma, busqué que se escucharan otras voces, además de las de los teóricos, que se prestara atención sobre las reflexiones de seres comunes, que sufrieron en los procesos para ser forjados como hombres. Una forma de ser políticamente incorrecto, de ir en contravía del deber ser de lo masculino y lo academicista que se empeñan en castrar el ser.

Así, los trozos de relatos que presento en el presente informe de investigación, al tejerlos, -como en una colcha de retazos¹⁸ -, desde la investigación narrativa, muestran una realidad con diferentes matices y colores. Todos son verdades, matices y colores que muestran las formas diversas en que los hombres hemos vivido el proceso de ser forjados como tal: contextos diferentes, épocas y sitios geográficos diferentes. Sin embargo, este tejido, logra evidenciar las formas directas de la escuela por generar una especie de travestismo asimilacionista.

-

¹⁸ Es una manta (cobija) elaborada a partir de trozos de tela de color y texturas diversas, que se unen entre sí, formando un mosaico armónico.

El sujeto en el centro

La investigación educativa, en palabras de Rivas (2009), se ha desarrollado con base en diferentes argumentos a lo largo de su historia reciente. Algunos han sido más cercanos a posiciones positivistas, explicando la educación desde sistemas de relaciones causales, de tipo probabilístico, emulando a disciplinas afines; otros ofrecían una explicación centrada en la entidad psíquica que constituye cada sujeto individual y los procesos en los que incorpora el conocimiento; mientras tanto, otros ponían el énfasis en sistemas y estructuras sociales en los que la educación cumplía una función propia; en cambio, otros nos acercaban a la cultura y a los significados que se construían en un contexto intersubjetivo. Así, cada enfoque, en definitiva, nos ha ido diciendo cual era la materia de la educación, desde su peculiar punto de vista.

Por ello no quise hablar de la escuela como un lugar inerte, son evidentes sus cambios en el transcurso de la historia. Tampoco quise hablar de los sujetos que la habitan como fuentes que entregan insumos, como objetos. Quise hablar de la escuela como un ser, con vida propia, con objetivos trazados, que toma partido, que muta; y de los sujetos como seres con voz, con subjetividades que tejen las formas en que se relacionan con ese espacio escolar, vivo.

Por eso la serie fotográfica *Avatares en la construcción de masculinidad(es) en la escuela*, en la que Jose Miguel Vecino (fotógrafo) y Óscar Emilio Marín Garcés (director), buscamos retratar esos espacios vivos de la escuela: el patio de recreo, el baño de hombres, la fila de la tienda escolar, el aula, el cuaderno, entre otros. Narrando con otras voces, quizá no autorizadas, pero presentes en los movimientos, las reglas de interacción, las demarcaciones para habitarlos, las posibilidades de ser y hacerse hombre.

Muestra de ello fue parte de la conversación con "V", quien con *las sucias* habitaban parte del patio de recreo en formas no convencionales para un colegio confesional, además de ser en su época escolar, masculino.

Un habitar que contrasta con el de Jose en su escuela rural, a la que apenas estaban llegando hombres y que no tenía demarcaciones en el patio para jugar fútbol, ello no le impidió jugar, pero no le permitió desarrollar gustos por ese deporte: "como la escuela apenas estaba dejando ingresar niños, no tenía arcos de futbol, quizá por ello no desarrollé un gusto por este deporte desde la infancia,". Mientras "V" en otra parte de su formación académica, en un colegio militar, desarrolló a la perfección dicho deporte: "Jugaba en el

equipo de fútbol del salón y era mucho mejor que mis compañeros en todas las actividades físicas y retos que nos planteaban en el colegio militar".

Ya he dicho antes que la investigación narrativa, siguiendo a Rivas (2009; 2012) y a Bolívar (2002) representa un modo de superar la dicotomía entre lo subjetivo y lo institucional en la investigación. Ello, mediante los relatos de los sujetos, los cuales son construidos en contextos específicos, de forma que representan las lecturas que ellos hacen de estos contextos a través de su experiencia. No hay una verdad absoluta. Es a través de las voces de los sujetos, que podemos comprender los contextos en los que se han producido.

Cada uno de los hombres del círculo de amigos, escribió un relato sobre su paso por la escuela. Cada uno decidía qué debía ir allí. La pregunta orientadora fue hablar sobre la escuela, el patio de recreo, la relación con los pares (otros hombres), la relación con las niñas, y cuándo o cómo nos dimos cuenta de que éramos hombres.

El primer párrafo del relato de *GRD* inicia con una descripción sobre su lugar de nacimiento y composición familiar:

"Soy el menor de cuatro hermanos, proveniente de una familia profundamente católica, nací en un municipio del norte del Departamento de Antioquia, digo que soy la línea discontinua de la familia porque mis hermanos nacieron en años consecutivos y yo a los seis después de mi último hermano."

Jose se nombra con su nombre, además da cuenta de su lugar de origen y la edad que acaba de alcanzar: "Mi nombre es Jose, hace ya dos meses cumplí 30 años de edad, nací en Barrancabermeja, una ciudad pequeña ubicada en el Departamento de Santander, crecí en un corregimiento El Centro ECOPETROL, ubicado a 30 minutos del casco urbano principal".

Por su parte, *Manuel Alejandro Villa Maldonado*, quien pidió apareciera su nombre completo en el informe de investigación, relata sobre su escuela y unas características importantes:

"Mi escuela primaria la hice en Santa Rosa de Osos, el pueblo donde nací. Estudié en la Escuela María Auxiliadora, de niño recuerdo que era bastante sensible, tocaba el clarín en la banda municipal. Era bastante silencioso en un principio,

más adelante por una especie de intuición empecé a ser un niño muy machito, quería ser grande, siempre quise ser grande".

Por último, "V", quien señala la importancia que tuvo el ser nombrado como hombre desde su genitalidad, y cómo debía responder a ella, siendo consecuente: "Cuando estaba pequeño, me dijeron que era hombre porque tenía unos genitales que me identificaban como tal. Además, debía tener unas actitudes específicas para ser consecuente con mi genitalidad".

Todo forma parte de la misma realidad de la masculinidad hegemónica, marcada por la religión católica en nuestro contexto colombiano, más si somos oriundos de municipios o ciudades pequeñas (pueblos). Ninguno dice algo más real que lo del otro. Son verdades en sus contextos, en sus vivencias. Esto, dado que, investigando las narraciones o las biografías, investigamos también los contextos y los procesos que han tenido lugar en ellos.

Por ello me encaminé con la investigación narrativa como enfoque y como método, ya que responde a un tipo de investigación cualitativa, que se interesa principalmente de las "voces" propias de los sujetos y del modo, de cómo estos expresan sus propias vivencias (Rivas, 2012), permitiendo cumplir con el propósito de tratar con los espacios (escuela) y las personas (sujetos) en constante movimiento y como seres vivos.

El muro de Facebook, el muro de la jerarquización, talleres de fotografía, de cocina, de escritura, salir a caminar con otros hombres por esa ruta amada, que menciono en el primer poema que comparto Soy: "Soy la huida de casa para caminar por prado cruzar Villanueva y disfrutar los colores y olores de Junín confiado", tejer en solitario y grupalmente, ver cine, entre otras actividades, se correspondieron con el propósito de escuchar y ser escuchado, esa invitación a la liberación desde y con el otro, que citaba más arriba en voz de Freire.

Estas vivencias, compartidas en muchas actividades "no son simplemente descripciones de vida de las personas y de lo que han aprendido en ella, sino que los relatos en sí mismos y las formas en que narran las vidas juegan un relevante papel en la forma en que las personas aprenden de su vida". (Bolívar, 2014, pág. 722)

De esta forma, las voces propias de los sujetos se convierten en el objeto y en el instrumento de la investigación, portadoras, además, de sentido y con valor epistemológico.

Y es que las historias personales, como lo he dejado ver a lo largo del escrito, constituyen los modos en que cada sujeto escribe su participación en la historia colectiva en la que ha ido construyendo su identidad. Por lo que las narraciones no son inocentes; por el contrario, apunta Rivas (2012), "representan los marcos ideológicos en los que se generan y desde los que se interpretan" (pág. 86).

Los relatos autobiográficos, dice Bolívar (2014), no son, por tanto, simplemente descripciones de la vida de cada uno, sino que deben ser entendidos como recuentos, como señala Bruner, de lo que uno piensa que hizo, en qué contexto, de qué forma y por qué razones, es decir, por qué la vida ha llegado a ser de un determinado modo y no de otro. "De ahí que la narración de un relato de vida no sólo es un medio para expresar un sentido de sí mismo, sino para articular un concepto de sí mismo, una identidad" (pág. 722).

El objetivo de esta investigación de corte narrativo, teniendo en cuenta todo lo dicho hasta ahora, y en palabras de Rivas (2012, pág. 84), fue "comprender el modo en que los sujetos construyen sus identidades en relación a los contextos socio-culturales (familiares, políticos, económicos, laborales, recreativos, etc.) en que viven", devolver la voz del ser, del sentir, devolver un sentido a las subjetividades que se tejen en y con la escuela.

El espacio biográfico, apunta Delory-Momberger (2015) ya no está limitado al único punto de vista retrospectivo de la rememoración del pasado, no se trata de traer asuntos del pasado al presente porque sí, porque es bonito, sino que este ejercicio, abarca todas las formas de configuración narrativa sobre los cuales el hombre organiza e interpreta sus experiencias presentes, así como anticipa, regula y proyecta a corto, mediano y largo plazo su futuro.

Este por tanto es el fundamento del presente trabajo investigativo, pues si bien, podría tomar los relatos como testimonios de las personas (una especie de encuesta) y realizar una suerte de interpretación desde la óptica (lectura) del investigador, para finalizar con un informe, este accionar borraría a las personas, borraría su sello, borraría su esencia y se alejaría de la búsqueda en la investigación narrativa, por darle, en una especie de puesta en escena, protagonismo, a ese otro que ha sido visto como una simple fuente de información.

Es importante aquí recalcar que no se trata tampoco de dar o recuperar la voz del ser de forma suelta, esta debe responder a unos contextos, a un sustrato social y político (Bolívar, 2014), pues de lo contrario eso políticamente correcto de que hablaba anteriormente, seguirá ganando fuerza y terreno.

Para terminar, desde una perspectiva foucaultiana, Bolívar (2014), trayendo la voz de Nikolas Rose, puso de manifiesto:

"cómo las narrativas de vida, biografía y autoformación se pueden inscribir dentro de las nuevas tecnologías de gobernación de los individuos del "liberalismo avanzado", cuya esencia consiste en hacerlos responsables. Esta nueva configuración de la individualidad, con la ilusión de autorrealización, propugna una ética de la personalización como nueva fórmula de reinventar contemporáneamente el hacerse a sí mismo. Las biografías, convertidas en objeto de saber, mudan en procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos".

No pretendí en ningún momento que los relatos simplemente alimentaran mi investigación, sino que ellos, como parte de la vida de los hombres que aceptaron esta invitación, potenciaran la reflexión personal y grupal, conversaran con los contextos, permitieran ver las formas en que se tejen las subjetividades masculinas, tan frágiles por demás, y permitieran encaminarse (desde la reflexión y la acción) a dar puntadas diferentes en sus relaciones consigo, con los pares y con las mujeres. Pues, la investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos (Rivas, 2009).

Dando mayor fuerza a lo que he venido exponiendo hasta ahora, Delory-Momberger (2015) apunta que el espacio biográfico y narrativo, "no es solamente el sistema simbólico en el cual los hombres disponen expresar el sentimiento de su existencia: lo narrativo es el lugar donde la existencia humana toma forma, donde se elabora y se experimenta bajo la forma de una historia" (pág. 5).

Coeducación: cooperación, justicia y subjetividad. Una colcha que arropa

No quedan muchas esperanzas luego de la conversación con los hombres que participaron en la presente investigación, ver la actuación de la escuela que propende por un tipo de masculinidad, reforzado por la sociedad que exige se correspondan genitalidad (sexo) con género.

A pesar de sus iniciativas hacia la liberación de las masculinidades hegemónicas y heteropatriarcales, que se ve como un hecho minúsculo, si se tiene en cuenta que las instituciones socializadoras: familia, religión, medios de comunicación y escuela, continúan ejerciendo poder sobre las personas y adelantando a la perfección su papel de construcción de un tipo de hombre y mujer, que respondan a un tipo de sociedad desigual.

No basta con que aprendamos de memoria a utilizar el todos y todas en el discurso, a dejarle ganar terreno a lo políticamente correcto que he mencionado en varios espacios de este informe, permitiendo que las acciones (que parecen) minúsculas, pierdan aún más su efecto.

El círculo de hombres de Lovaina se sigue reuniendo cada quince días los sábados, allí se discuten temas relacionados con alcanzar la igualdad entre los géneros. Somos un grupo pequeño, sin incidencia, sin muchas posibilidades económicas y políticas que nos permitan evidenciar a gran escala los cambios significativos en lo personal y colectivo, a la hora de relacionarnos con otras personas.

El círculo de amigos sigue -en pie de lucha-, conversando, actuando, aportando desde las acciones y relaciones cotidianas.

El círculo de la Institución Educativa El Limonar dejó de reunirse, pero he conversado con los hombres de vez en cuando por chat, a uno de ellos lo acompaño un poco más en lecturas y dudas que se le presentan. Pero como círculo no ha tenido ningún encuentro en lo corrido del 2019.

Quiero apuntar en este apartado, que no basta con que los establecimientos educativos sean mixtos, que hagamos grupos de trabajo mixtos en el aula o que las leyes obliguen de alguna manera a garantizar una cuota femenina en cargos de elección popular o en los gobiernos municipales, departamentales y de la nación. Mientras esto sucede, la gran mayoría de mujeres, siguen empleando su

tiempo en relaciones, y la gran mayoría de hombres en acciones, para eso nos forman la familia, la escuela, la religión y los medios de comunicación.

Es evidente que no es con solo campañas o cursos, con hacer los establecimientos educativos mixtos o con que usemos hasta el desespero el todos y todas. Necesitamos como sociedad medidas contundentes que logren romper con siglos de desigualdad, que establece modos de relacionamiento, usos del lenguaje y de los espacios, que borran a unas y les dan protagonismo a otros.

Estoy convencido de que la escuela, que si bien, aún es heredera de la escuela sexista, elitista, de la idea de educación como privilegio y no como derecho, y mucho menos como deber, (Simón, 2000) puede aportar en demasía a tejer otros tipos de relacionamiento, lenguaje y ocupación de espacios, que propendan por la igualdad.

Cómo aportar desde la escuela a la -extinción de la dominación masculina-, de la que Bourdieu habla. Creo que ella, responsable de la reproducción efectiva de todos los principios de visión y de división fundamentales, y organizada a su vez alrededor de oposiciones homólogas (Bourdieu, 1998), debe apostarle a la Coeducación generalizada, programada y evaluada. No como un proyecto suelto o muy bien estructurado, que decide liderar una maestra o un maestro con formación en género en su aula o en la materia que imparte. Sí como una apuesta desde las Facultades de Educación, que forman a maestros y maestras, desde las Secretarías de Educación municipales y departamentales y desde el Ministerio de Educación Nacional, que logre convertirla en política de estado, no en deseo de algunas personas comprometidas con la igualdad de género 19.

La Coeducación como posibilidad de reflexionar y evidenciar sobre los efectos de la dominación que se ejercen a través de la complicidad objetiva entre las estructuras asimiladas (tanto en el caso de las mujeres como en el de los hombres) y las estructuras socializadoras (Bourdieu, 1998).

_

¹⁹ Hablo de igualdad y no de equidad de género, pues entiendo la igualdad, siguiendo a ONU Mujeres, como igualdad de condiciones, de trato y de oportunidades para hombres y mujeres, con el fin de desarrollar todo nuestro potencial. Mientras que la equidad, la entiendo como las medidas transitorias (especiales) que compensen la discriminación o los perjuicios sistemáticos e históricos. Es un medio para alcanzar la igualdad.

Coeducación entendida como un proceso intencionado de intervención, que potencia el desarrollo de los niños, las niñas y de las personas intersexuales, partiendo de la realidad de los sexos y de la construcción de género, presentes en los contextos escolares. La escuela no puede seguir pretendiendo formar desde la neutralidad, pues es una falacia, ella debe tomar consciencia de su importante papel en el constante proceso de construcción de la identidad sexual y de la valoración social de los géneros (Moreno, 2000), pues es a través de la educación que se reproduce la tipificación sexual y se transmiten y desarrollan unos valores específicos.

La escuela, como apunta Simón (2000) debe propender por aportar al desarrollo personal diferenciado, con base en una construcción social desde lo personal y desde lo colectivo, y no desde un versus innecesario e interminable. Una escuela que propende por ello debe enmarcarse en los principios de cooperación, justicia y subjetividad.

El primero "neutraliza la dominación" (Simón, 2000. pág. 48) y por ende aporta a la construcción de otros tipos de relacionamiento, pasando del versus constante (y violento), a estar -al lado de-, abiertos al trabajo mancomunado.

El de justicia, por su parte, neutraliza al del "engaño o la pretensión de privilegio" (Simón, 2000. pág. 49) partiendo de la posibilidad de habitar los espacios (físicos y simbólicos). No puede seguir ganando la ley del más fuerte, frente a quienes consideramos son del sexo débil.

Por último, el principio de subjetividad, que reconoce en las otras personas, la posibilidad de ser en libertad. No libretos aprendidos, no relaciones y lenguajes encorsetados, que encierran, que aprisionan la esencia.

De esta forma, siguiendo a Moreno (2000) y Simón (2000) la escuela como institución social y educativa, que tiene un papel importante en el proceso de formación de los modelos de comportamiento y relacionamiento que adquieren mujeres y hombres debe propender por educar para la paz, en un contexto social con guerras a la vuelta de la esquina. No sólo las grandes guerras, sino esas que se viven en barrios y sectores de nuestro territorio colombiano. Impartir educación vial, teniendo en cuenta las cifras que compartí sobre incidentes viales, en los que los hombres, buscando demostrar la masculinidad, perdemos la vida y ponemos en riesgo las vidas de otras personas. Educar para la otredad, en medio de personas y territorios xenófobos, que se encierran en fronteras y expulsan desde el actuar y desde el discurso a los que señalan como extraños. Educar para el buen vivir, en un mundo que incita a las adicciones y a la

mala alimentación. Educación medioambiental, cuando nuestra atmósfera está contaminada hasta no más poder, y está habitada por personas socializadas en el machismo, que se cree con el derecho de hacer y deshacer con la naturaleza. Y, por último, pero no menos importante, educar para la igualdad entre los sexos, en una sociedad que divide sexualmente el trabajo, y distribuye de manera estricta las actividades asignadas a cada uno de los sexos, su espacio, su momento, sus instrumentos, su formación... (Bourdieu, 1998), además de poner énfasis en la correspondencia entre sexo y género (heteronormatividad).

V. Lista de referencias

- Adichie, C. N. (2009). *El peligro de una sola historia*. Obtenido de ted.com: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es
- Amuchástegui Herrera, A. (2006). Masculinidad(es): Los riesgos de una categoría en construcción. En G. Careaga, & S. Cruz Sierra, Debates sobre masculinidades: Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía (págs. 159-181). Universidad Autónoma de México.
- Arfuch, L. (2002). 3. La vida como narración. En L. Arfuch, *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividada contemporánea* (págs. 87-115). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2002). 7. La travesía de la identidad. Una lectura de relatos de vida. En L. Arfuch, *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea* (págs. 203-246). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2013). II. La mirada como autobiografía: el tiempo, el lugar, los objetos. En L. Arfuch, *Memoria y autobiografía*. *Exploraciones en los límites* (págs. 27-60). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Badinter, E. (1993). XY: la identidad masculina. Bogotá: Norma.
- Barragán Medero, F. (2006). Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que (sí) promueve nuevas relaciones de género (Segunda ed.). Málaga: Aljibe.
- Barragán Medero, F., & Alegre de la Rosa, O. M. (2006). Cultura de paz y género. Málaga: Aljibe.
- Barragán, F., De la Cruz, J. M., Doblas, J. J., Padrón, M. d., Navarro, A., & Álvarez, F. (2001). Violencia de género y currículum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y resolución de conflictos. (F. Barragán, Ed.) Málaga: Aljibe.
- Bolívar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, IV*(1), 1-26. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa, XIX*(62), 711-734.

- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.*Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1998). La dominación masculina. (J. Jordá, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. S. (1998). Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.
- Bustamante Tejada, W. A. (2013). Masculinidad y homofobia. El control de la sexualidad del varón en la construcción del Estado colombiano. *Revista Sociedad y Economí*(24), 159-182. Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/996/99629534008.pdf
- Campoy Arand, T. J., & Gomes Araújo, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja Vallejo (Ed.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (págs. 273-300). España: Editorial EOS. Obtenido de Universidade Federal do Amapá: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=499550
- Ceballos Fernández, M. (2013). Interpretaciones de los estudiantes con la educación secundaria sobre la masculinidad: por una pedagogía de género en los centros escolares. *Aula : Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, XIX*, 197-210.
- Cerva Cerna, D. (2017). Varias miradas, distintos enfoques: Los estudios de género a debate. Cuernavaca, Morelos, México: Ediciones UAEM.
- Connell, R. W. (1995). *La organización social de la masculinidad*. Obtenido de cholonautas.edu.pe: http://higualitaris.grunyi.net/wordpress/wp-content/uploads/organizacion-social-masculinidad-connell.pdf
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia en Investigación Narrativa. En J. La Rosa, *Déjame que te cuente*. *Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 11-59). Barcelona: Laertes. Obtenido de https://es.scribd.com/document/103576989/Connelly-y-Clandini-1995-Relatos-Experiencia-Imv-Narrativa-en-Larorsa
- Creswell, J. W. (2012). Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Selección entre cinco tradiciones.
- de Haan, L., & Nijland, S. (2004). Rey y rey. Barcelona, España: Serres.

- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. (M. O. Betancourt Cardona, Trad.) Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Fine, A. (1995). Billy y el vestido Rosa. Bogotá: Alfaguara.
- Florez, V. (2015). *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*. Obtenido de educacionute.org: https://educacionute.org/wp-content/uploads/2016/05/Afectos-pedagogias-infancias-heteronormatividad-PONENCIA-2.pdf
- Freire, P. (1974). La educación como práctica de la libertad. (L. Ronzoni, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido (Segunda ed.). (J. Mellado, Trad.) México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (Onceava ed.). (G. Palacios, Trad.) México: Siglo XXI Editores.
- García Suárez, C. I. (2001). La pedagogía del cuerpo como bastión del género. *Nómadas*(14), 124-139. Obtenido de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_14/14_10G_Lapedagogiadelcuerpo.pdf
- García Suárez, C. I. (2003). Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar. (Segunda ed.). Bogotá: Fundación Universidad Central.
- García Suárez, C. I., Fernández, A. M., Valcárcel, A., Estrada Mesa, Á. M., Muñoz Onofre, D. R., Carvajal Llamas, D., & Lobato Quesada, X. (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género* (Primera ed.). (C. García Suárez, Ed.) Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Gargallo Celentani, F. (2012). Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América (Primera ed.). Bogotá: Desde abajo.
- Geldres García, D. A., Vargas Romero, R., Ariza Sosa, G. R., & Gaviria Arbeláez, S. (2013). Hombres cuidadores de vida: Modelo de sensibilización y formación en masculinidades género-sensibles y prevención de las violencias hacia las mujeres (Primera ed.). Medellín: Alcaldía de Medellín.

- Goodson, I. F. (2017). El ascenso de la narrativa de vidas. *Investigación Cualitativa*, *II*(1), 27-41. Obtenido de https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/55
- Güida, C., & López Gómez, A. (Noviembre de 2012). Estudios sobre Varones y Masculinidades para la generación de políticas y acciones transformadoras. *Psicología, Conocimiento y Sociedad, 2*(2), 240-251. Obtenido de http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/146/81
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). México: McGraw-Hili Interamericana.
- Hernández, A., & Reybet, C. (2008). 2. Ruidos y murmullos: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares. En G. Morgade, & G. Alonso, *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (págs. 43-64). Buenos Aires: Paidós.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2019). Forensis 2018: Datos para la vida (Primera ed.). (N. Lozano Mancera, & S. L. Moreno Lozada, Edits.) Bogotá: DISEÑUM. Obtenido de http://www.medicinalegal.gov.co/cifrasestadisticas/forensis
- Kaplan, C., & Llomovatte, S. (2005). Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico. En C. Kaplan, & S. Llomovatte, *Desigualdad educativa*. *La naturaleza como pretexto* (págs. 9-20). Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.
- Kaufman, M. (1989). *Hombres: Poder, placer y cambio* (Primera ed.). Santo Domingo: Centro de investigación para la acción femenina (CIPAF).
- Kaufman, M. (Octubre de 1999). Las siete P's de la violencia de los hombres. Obtenido de michaelkaufman.com: http://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2009/01/kaufman-las-siete-ps-de-la-violencia-de-los-hombres-spanish.pdf

- Kaufman, M. (s.f.). *Romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Obtenido de lazoblanco.org: http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/bibliog/material_masculinidades_0530.pdf
- Kazandjian, R., Winterfox, C., Halloway, K., Ruiz Arroyave, J. O., & Hernann, A. (2017). *No Nacemos Machos. Cinco ensayos para repensar el ser hombre en el patriarcado*. México: Ediciones La Social.
- Kindlon, D., & Thompson, M. (1999). Educando a Caín. Buenos Aires: Atántida.
- Lamas, M. (Septiembre de 1994). Cuerpo: diferencia sexual y género. Debate feminista. Cuerpo y palabra, X, 3-31.
- Le Huche, M. (2011). Héctor, el hombre extraordinariamente fuerte. Buenos Aires: Pípala.
- Llomovatte, S., Kaplan, C. V., Castorina, J. A., Elichiry, N. E., Kornblihtt, A., Neufeld, M. R., . . . García, J. A. (2005). *Designaldad educativa : la naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lobato, E. (2006). *Construyendo el género. La Escuela como agente coeducador*. Obtenido de campanaporlaeducacion.org: http://www.campanaderechoeducacion.org/sam2011/wp-content/uploads/2011/04/construyendogeneroemmalobato1.pdf
- Lomas, C. (2008). ¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres. Barcelona: Península.
- Lorente Acosta, M. (enero-abril de 2017). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*(342), 19-35.
- Marín Garcés, Ó. (2017). El discurso y la argumentación en la construcción de identidad de estudiantes de CLEI IV del Colegio Combos de la ciudad de Medellín. Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín: Flacso Andes. Obtenido de http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/13338
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. Á. Santos Guerra, G. Arenas, N. Blanco, R. Castañeda, G. Hernández Morales, C. Jaramillo, . . . M. E. Simón, & M. Á. Santos Guerra (Ed.), *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar* (Primera ed., págs. 11-32). Barcelona: Graó.

- Morgade, G., & Alonso, G. (2008). 1. Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. Morgade, & G. Alonso, *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (págs. 19-39). Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz Sánchez, H. (2017). *Hacerse hombres: La construcción de masculinidades desde las subjetividades*. Medellín: Fondo Editorial FCSH.
- Negley, K. (2015). Tipos duros (También tienen sentimientos). Polonia: Impedimenta.
- Nietzsche, W. (1873). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Obtenido de https://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/verdadymentira.pdf
- Núñez Noriega, G. (2004). Los "hombres" y el conocimiento: Reflexiones epistemológicas para el estudio de "los hombres" como sujetos genéricos. *Desacatos*(15-16), 13-32. Obtenido de http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1069
- Núñez Noriega, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? *Culturales*,, *IV*(1), 9-31. Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/694/69445150001.pdf
- Nussbaum, M. (2010). Educar ciudadanos: los sentimientos morales (y antimorales). (M. V. Rodil, Trad., págs. 51-74). Buenos Aires. En M. Nussbaum, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. V. Rodil, Trad., Primera ed., págs. 51-74). Buenos Aires: Katz Editores.
- Ortiz Naranjo, M. N. (2014). Escritura del devenir. Balbuceos de la lengua académica en un programa de formación de maestras y maestros de lenguaje. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ortiz Naranjo, M. N. (2015). Avatares de la investigación narrativa en educación. XIV Jornadas, II Congreso Internacional del maestro investigador. Investigar en educación y educar en investigación. Avances y perspectivas. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Pérez Gómez, Á. I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la Escuela*(26), 7-24. Obtenido de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59647

- Petrozziello, A. J., & Wooding, B. (2011). Tipologías de violencias identificadas. En A. J. Petrozziello, & B. Wooding, Fanm nan fwontyè, Fanm toupatou: Una mirada a la violencia contra las mujeres migrantes haitianas, en tránsito y desplazadas en la frontera dominico-haitiana (págs. 40-80). Santo Domingo: Editora Búho. Obtenido de http://www.obmica.org/index.php/publicaciones/libros/44-fanm-nan-fwontye-fanm-toupatou-una-mirada-a-la-violencia-contra-las-mujeres-migrantes-haitianas-en-transito-y-desplazadas-en-la-frontera-dominico-haitiana
- Ramírez Romero, J. L., & Quintal García, N. A. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *II*(5), 114-125. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299123992006
- Ríos, O. d. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital, XI*(3), 485-507. Obtenido de http://dx.doi.org/10.3926/ic.654
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas Flores, D. Herrera Pastor, S. Kushner, R. Waller, J. Simmons, B. M. Celada, . . . Márquez García, J. I. Rivas Flores, & D. Herrera Pastor (Edits.), *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S.L. Obtenido de https://www.octaedro.com/appl/botiga/client/img/16038.pdf
- Rivas Flores, J. I. (2012). La investigación biográfico narrativa. El sujeto en el centro. *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje*Permanente: Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida, celebrado del 21 al 23 de junio de

 2012. Castellón: Universidad Jaume I de Castellón. Obtenido de https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2012/07/In-Biografica-Narrativa-RIVAS-FLORES.pdf
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre 'economía política' del sexo. *Nueva Antropología*, *VIII*(30), 95-145. Obtenido de https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15478/13814

- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Quinta ed.). Bilbao: Universidad de Deusto. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=WdaAt6ogAykC&oi=fnd&pg=PA9&dq=METODOLOGIA+DE+LA+INVESTI GACION+CUALITATIVA.&ots=sFw4aKzdNV&sig=FUk05fxHv-ngbbLl6y-NpQktvZM#v=onepage&q&f=false
- Schongut Grollmus, N. (Noviembre de 2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad, II*(2), 27-65. Obtenido de http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/119/73
- Simón, E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En M. Á. Santos Guerra, G. Arenas, N. Blanco, R. Castañeda, G. Hernández Morales, C. Jaramillo, . . . M. E. Simón, *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar* (Primera ed., págs. 33-51). Barcelona: Graó.
- Skliar, C. (2002). Capítulo II: Acerca de las representaciones del otro y de la mismidad. Notas para volver a mirar bien lo que ya fue (apenas) mirado. En C. Skliar, *Y si el otro no estuviera ahí. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (págs. 53-74). Buenos Aies: Miño y Dávila Editores.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Ed.), ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación.

 Barcelona: Paidós.
- Subirats, M. (2014). Forjar un hombre, moldear una mujer (Primera ed.). Barcelona: Editorial UOC. Obtenido de www.amazon.com
- Tenorio, M. C. (2012). Las mujeres no nace, se hacen. Modelos culturales de mujer entre adolescentes en sectores populares (Primera ed.). Cali, Valle del Cauca, Colombia: Universidad del Valle.
- Tomasini, M. (2008). 4. Categorización sexual y socialización escolar en el nivel inicial. En G. Morgade, & G. Alonso, *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (págs. 93-112). Buenos Aires: Paidós.
- Tomasini, M. E. (2010). Escuela y construcción de identidades de género: una aproximación a la masculinización de los varones en edad pre-escolar. *Revista de Psicología*, *XIX*(1), 9-34. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415221002
- Villa, A., Morgade, G., Greco, M. B., Ramos, G., & León, F. G. (2009). Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en educación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Anexos

La línea discontinua de la familia, GRD

Soy el menor de cuatro hermanos, proveniente de una familia profundamente católica, nací en un municipio del norte del Departamento de Antioquia, digo que soy la línea discontinua de la familia porque mis hermanos nacieron en años consecutivos y yo a los seis después de mi último hermano.

Padre comerciante y madre ama de casa por elección del esposo "la mujer de.... No va a trabajar, para eso estoy yo", mi infancia transcurrió como la de un "niño de pueblo" en los años 1980, jugando en solares, recorriendo el pueblo, haciendo pequeñas travesuras y disfrutando mucho de la naturaleza circundante a nuestro municipio.

Aunque tuve contacto cercano con la familia materna, puedo aseverar que en mi proceso de socialización tuvieron más influencia los amigos de la cuadra, los trabajadores de mi papá y la calle, además de mi familia de origen.

Empecé mi proceso de educación formal en un Kínder privado perteneciente a una profesora que se llamaba doña Fanny, muy estricta y respetada en el pueblo, en este lugar duré poco porque cuando me iba a estudiar no llegaba hasta el Kínder si no que me quedaba en el parque con un vecino, nos comíamos la lonchera, esperábamos que fuera la hora de salida y volvíamos a casa como si nada, hasta que doña Fanny llamó a nuestras madres a preguntar qué nos pasaba y fuimos descubiertos y en mi caso tomaron la decisión de sacarme y esperar al siguiente año para entrar al Kínder anexo a una Normal.

En este espacio fuimos educados entre mimos y concesiones por parte de Doña Bertha y las religiosas dueñas del kínder, cabe resaltar que al ser mixto fue la primera vez que interactué con niñas por fuera del círculo de amistad y de mi familia extensa. Aunque fue un trato amoroso y comprensivo, también puedo afirmar que era diferencial entre niños y niñas, pues había actividades en las que a las niñas no las dejaban participar (fútbol, escalar, cargar objetos) por tener falda o ser muy bruscas por los cuales estaban reservadas para hombres y creo que había mayor condescendencia ante algunas faltas de disciplina con los niños que con las niñas.

Durante este año fue evidente la separación en "guetos" de hombres y mujeres, aunque compartíamos y éramos "amiguitos", también era evidente que fuera del kínder y de celebraciones en el resto de nuestras vidas cotidianas de niños las desarrollábamos en compañía de nuestros "iguales".

Posteriormente pasé a una escuela pública para varones, en la cual me tocó aprender "a ser hombre", para sobrevivir en esta nueva selva en la cual siempre se imponía la ley del más fuerte en el que la bienvenida te la daban con un "voleo de piedra" a la entrada de la escuela, situación que se facilitaba con la calle sin pavimentar en la que estaba ubicada. Esta primera escuela estuvo marcada por castigo físico por parte de las docentes de primero y segundo, golpes con regla, pellizcos y palmadas eran parte del repertorio por parte de Doña Amanda y Doña Olga Elena, sin mencionar el refuerzo que hacía mi madre con la correa.

De estos dos años puedo enumerar muchos recuerdos, sin embargo, contaré cuatro hitos que me han marcado para la vida, el primero: conocí a mi inseparable de aventuras (estudio, fútbol, calle y hasta de "pelas"), "el mono", con quien compartí la mayor parte de mi infancia y parte de la juventud, lastimosamente a los quince años tomó malas decisiones que lo condujeron a una vida de excesos y crimen que al final lo condujeron al suicidio, todavía lo recuerdo, hasta me duele y lo quiero como el amigo con quien descubrí lo que realmente era vivir.

En segundo lugar y pude considerarse una de "las motivaciones", además del amor por la lectura que nos inculcó mi papá y su famosa frase "estudie y triunfe", por las cuales me gusta tanto estudiar, resulta que "bombiado" por los compañeros, nos subimos por un muro y nos escapamos de la escuela y al no tener nada que hacer me fui para la casa de "mi mamita", a quien amé profundamente, ella muy condescendiente me dio desayuno y por ahí derecho mandó contar a mi casa que estaba pasando, al medio día me despachó y cuando llegué mi papá me dio una pela en la cual en medio de su ira se le fue un correazo con la hebilla y me produjo una herida, hasta ahí al man le duró la putería y salió todo compungido por haberme causado semejante daño, creo que hasta lloró, pero todavía espero las disculpas.

En mi hogar tuvimos ciertos privilegios y una excelente calidad de vida durante mucho tiempo, a mí me tocó la época de bonanza hasta la juventud, por lo cual puedo afirmar que fui un niño mimado y malcriado en demasía a pesar del montón "de madera" que

recibía por desobediente, contestón y grosero, y ahí viene el otro hito que quiero compartir, al ser un "niño rico" como me decían algunos en la escuela un día llego lo que hoy llaman un abusador y me quitó la plata que me habían dado para el desayuno, yo no conté en la casa porque mis tíos, hermanos y los trabajadores me habían dicho que me aprendiera a defender solito, que fuera hombre, que las niñas eran las que ponían quejas, fue así que con mi infinita imaginación idee la forma de protegerme del *hijueputa* ese, sencillo: con lo que me daban para el desayuno y para gastar le patrocinaba el mecato a otros niños más grandes (quedados y que trabajaban en la plaza de mercado y en la terminal de buses), también les ayudaba hacer las tareas a cambio de que me cuidaran, las pelas que le dieron al abusador lo obligaron a pasarse para la nocturna, no me siento orgulloso, pero la vida te brinda mecanismos de defensa ante situaciones de la vida, a esos mecanismos atribuyó el que en ocasiones puedo ser agresivo y violento ya que esa fue la respuesta que asumí para repeler a mis hermanos, primos y tíos que querían cogerme "de mingo" por ser el más chiquito, al día de hoy ninguno se ha vuelto a atrever de meterse conmigo.

Cuando cursaba segundo, un día salimos de la escuela e íbamos para nuestras casas, pasó un *hijueputa* "voliando" zurriago a diestra y siniestra, me pegó un latigazo que me dejó un súper moretón en el cuello, él siguió su camino y yo fui a casa, cuando conté la historia mi mamá salió como una posesa a buscar al maldito y decía que "si lo encontraba lo mataba", nunca lo halló, ese día me convencí que mi mamá me quería mucho, este sería el cuarto hito.

Para el grado tercero ante la oportunidad de que una concentración la volvieron escuela y abrieron todos los grados y que quedaba a media cuadra de mi casa, además del incidente del zurriago y de la plaga de piojos en la escuela, decidieron pasarme a estudiar allí, de este periodo resaltaría que el paso por esta institución estuvo marcado por una serie de concesiones por parte de los docentes y directivos por la cercanía con mi mamá que era directiva de la asociación de padres de familia y por ser hijo de mi papá, hasta vago e irresponsable me estaba volviendo, podría decir que tercero me lo regalaron, pero en cuarto y quinto me reivindiqué, de aquí recuerdo a Doña Piedad, Don Lázaro, Don Aníbal, Doña Fanny y con un afecto especial a Doña Leo (Leonilda) como profes y a SHHZ como mi otro amigo, alguien con el que hace poco recuperé contacto después que la vida nos separara.

También considero importante mencionar que durante esta etapa (7 u 8 años) se flexibilizaron los permisos por ser hombre, mientras que para la única hija mujer que rondaba los quince años se endurecían sobre todo por parte de mi mamá quien en muchas ocasiones que se pasó de hora la cascaba, mientras que a mí me entrega de llaves porque según ella: "no se iba a quedar toda la noche esperando a que un "culicagao" terminara de jugar en la calle", no tenía hora de entrada, en esta etapa también tuve mis primeras peleas a puños con otros niños, a pesar de que yo era pequeño y medio enclenque no me la iba a dejar montar de ningún *hijueputa*.

Cuando llegó el momento de pasar de la escuela al colegio a mi mamá se le metió en la cabeza que yo debía seguir el bachillerato en un seminario católico como mis hermanos, valga decir que en esos casos el paso por esas instituciones fue un absoluto fracaso, como para mí esa nunca fue una opción, decidí decirle a mi papá que me diera con qué pagar la matrícula en el liceo del pueblo, a lo que él accedió siempre y cuando no lo involucrara en esa vuelta con mi mamá; razón por la cual antes de darle la noticia a mi mamá que no iba para el seminario aproveché que un tío estaba bebiendo y era medio "goterero" le ofrecí media de guaro y él fue y firmó como mi acudiente, decisión propia que agradezco y también fue una de las principales muestras de una emancipación sobre el poder que ejercía mi madre en el hogar, tema que daría mucha tela para cortar y por eso solo se ha enunciado en este relato.

Posteriormente pasé por el liceo siendo buen estudiante aunque también una de "las plagas" reconocidas y casi con asiento permanente en la coordinación de disciplina, empezaron las tragas y la primera novia, también puedo decir que pasé por tres universidades en pregrado, que después de los diez y ocho años me ha tocado vivir los momentos más dolorosos de mi vida, entre los cuales se cuenta la muerte de mis dos hermanos, mi papá, mi mamita y mi tía A, aunque también he pasado miles de alegrías, varios amores y la llegada de amigas y amigos que se han convertido en la familia que me dio la vida y la calle...

Antes de terminar no puedo omitir la presencia en mi caminar y en mi existir del "papá colegiado" que Dios y la vida me regalaron que son mis tías S (A, L y J), siendo una de ellas el ser que más amo sobre la tierra y es mi tía J, además de mi sobrino JL y las enseñanzas y amor de Don E, Mamita E, Papito O y Doña L y el amor y la conmiseración aprendidas de mi hermano P.

No sé cuándo me asumí como hombre, más bien tengo claro que otros lo asumieron por mí, cuando ante la vida me instaron actuar como los cánones lo dictaban para ser un verdadero hombre, al día de hoy todavía pienso y repienso lo que me dijo una suegra y

medio pueblo cuando mi papá se murió "ya te toca ser el hombre de la casa" propósito en el cual creo que he fracasado, porque hace muchoooooo tiempo decidí que sería el hombre de mi propia vida.

Mi nombre es Jose

Mi nombre es Jose, hace ya dos meses cumplí 30 años de edad, nací en Barrancabermeja, una ciudad pequeña ubicada en el Departamento de Santander, crecí en un corregimiento El Centro ECOPETROL, ubicado a 30 minutos del casco urbano principal.

Junto a mi mamá, mi papá y mi hermana menor viví en casa de mi abuela hasta los 9 años. En la casa vivían 6 personas, 4 mujeres y 2 hombres, los hombres éramos mi padre y yo.

Mi paso por la escuela comenzó a los 5 aproximadamente, ingresé a una escuela que hasta el año de mi ingreso solo había recibido niñas. En el salón éramos 3 hombres: Pedro, Jorge y yo. Pedro y Jorge eran mis amigos, pasábamos mucho tiempo juntos. Recuerdo mucho aquella primera escuela en Barrancabermeja, la miro con agrado cada vez que paso junto a ella, recuerdo sus dos patios grandes que formaban una gran plazoleta alrededor de la cual se encontraban la mayoría de salones, también la plataforma central ubicada a un costado de la plazoleta, la biblioteca y el que fuera algún día mi salón de preescolar, en él conocí a mi primera maestra, por quien llegué a sentir mucho cariño, todos le llamábamos Anita; era una mujer muy dulce y comprensiva.

Pocas imágenes mentales quedan en mi cabeza de la profesora Anita, solo hay una que tengo muy presente; mientras cursaba primero primaria, una mañana tomé la decisión de no entrar a clase, me quedé junto a mis amigos Pedro y Jorge jugando "Zancadillas" (un juego masculino que consiste en resbalar el pie por debajo de los pies de otro de los participantes para hacerlo caer) en la plataforma de la plazoleta, pocos minutos después de iniciar el juego, en un acto aparentemente "involuntario", mis amigos cruzaron sus pies al mismo tiempo por debajo de los míos, haciendo que cayera de espaldas y me diera un golpe muy fuerte en la cabeza; allí apareció la profesora Anita, no sé si ella me levantó del piso mientras yo lloraba o las otras docentes me llevaron donde ella para que me consolara, el caso es que la profe me sostuvo en sus brazos y me puso hielo para aliviar el dolor mientras se ponían en contacto con un acudiente y me recogían en la escuela.

Aquella travesura de quedarme por fuera del salón terminó con mi papá enojado recogiéndome en la escuela y luego entrando a mi casa conmigo a empujones ya que mi padre supo recoger por gran parte de mi niñez la herencia de su padre: la de ser la autoridad de la casa, la mano dura y el invocado para impartir orden aún en su ausencia mientras trabajaba.

En la escuela a la que asistí me gustaba pasar tiempo con mis amigos, como éramos solo 3 niños, era normal que en los descansos jugáramos con las niñas la lleva (chucha cogida) y Golosa. Como la escuela apenas estaba dejando ingresar niños, no tenía arcos de futbol, quizá por ello no desarrollé un gusto por este deporte desde la infancia, fue apenas en la adolescencia que me empezó a gustar.

El paso por mi primera escuela es quizá el momento más especial, el más trascendental y mi recuerdo más bello de aquella época. En aquel colegio solo estuve hasta segundo de primaria, mis padres me sacaron de allí y tomaron la decisión de que lo mejor para mí era una escuela más cercana a la casa, decisión con la que nunca estuve de acuerdo, pero cuyas razones hoy puedo comprender.

Tras años de vivir con la abuela y la tía en la finca, mis papás decidieron mudarse para Antioquia, después de rodar un poco, fuimos a parar en Itagüí, pero yo no me sentía cómodo y tomé la primera decisión de mi vida que fue respetada por mis padres, elegí regresar solo a vivir nuevamente en la finca junto a mi abuela y mi tía, allí inicié mi secundaria.

En la secundaria mis espacios favoritos eran los pasillos del colegio, pasaba en cada descanso caminando con mis amigos, hablando de cualquier cosa. Durante esta etapa siempre mantuve un círculo muy cerrado de amigos, éramos como compadres por así decirlo, en sexto grado mi amigo se llamaba Jeison, era el más juicioso de la clase; en séptimo mi amigo fue Jeinner, creo que veíamos el mismo animé japonés y teníamos tema para rato; en octavo y noveno mis amigos fueron Jeinner y Arturo, este último nos hacía reír mucho con sus chistes; ya en décimo y once a Jeinner y a mí se nos unió Jefferson, ya que Arturo tuvo que repetir año, la pasábamos jugando cartas en la cafetería.

Como decía antes, creo que en la escuela siempre fui de un círculo más cerrado, salía muy poco ya que el colegio era rural y no era común salir con los amigos y amigas a hacer algo por ahí, en realidad pasaba la mayor parte del tiempo solo o con mi abuela y con mi tía en la finca. En cuanto a mi relación con los hombres en la secundaria, nunca fue buena por fuera del círculo de mis amigos, siempre sentí que no encajaba, que no podía salir con la chica que me gustaba porque me daba pena y porque ella prefería otros chicos

que se hacían notar más, fui el prototipo de un nerd de colegio, dijeron que era gay, feo, dormido y hasta bobo, una compañera me mostraba su escote frente a todo el salón para supuestamente hacerme hombre.

Con las mujeres, creo que siempre estuve cómodamente relegado a la *friendzone*, (me da mucha risa hablarte de esto jajajaja) pero así era, creo que representaba una especie de amigo con quien sentían confianza, creo que me llegué a sentir hasta defendido por ellas en diferentes momentos, en discusiones y otros espacios, era considerado un hombre caballeroso y respetuoso.

Como el colegio al que asistía brindaba la posibilidad de cursar una media técnica, mis opciones fueron: secretariado ejecutivo o salud y nutrición, opciones en las que tradicionalmente eran más mujeres que hombres en los cursos. Elegí salud y nutrición, ahora en retrospectiva veo que esto fue como regresar a mis primeros años de escuela, en el salón éramos 3 hombres, el resto eran mujeres, mis amigos en la técnica eran: Felipe y Diego.

Después de hacer este recorrido sobre mi paso por la escuela y el colegio, sigo sin poderme responder con claridad la pregunta ¿en qué momento me di cuenta de que era hombre? Creo que la primera vez que repliqué algo que fuese de "hombres", fue cuando me enamoré de una de mis compañeras de clase en segundo de primaria, su nombre era Estefanía. Quizá hoy es el momento en que más consciencia tengo de ser un hombre y de muchas de las implicaciones y responsabilidades que eso conlleva.

La escuela, Manuel Alejandro Villa Machado

Mi escuela primaria la hice en Santa Rosa de Osos, el pueblo donde nací. Estudie en la escuela María Auxiliadora, de niño recuerdo que era bastante sensible, tocaba el clarín la banda municipal. Era bastante silencioso en un principio, más adelante por una especie de intuición empecé a ser un niño muy machito, quería ser grande, siempre quise ser grande.

Entonces me media mucho el pene, por ejemplo, le dije una vez a un compañerito que orináramos para saber quién lo hacía más lejos, quién tenía más potencia, eso me trajo un problema con su madre, quién fue a la escuela a defenderlo. Me importaba mucho el tamaño de mi pene quería que creciera, de una forma acelerada.

Pasé de ser un niño silencioso que izaba bandera de Colombia por ejemplar, a tener una especie de rabia con los otros compañeritos. Recuerdo de forma clara, que empecé a tener una transformación a ser un niño como callejero, mi primo mayor que me lleva 10 años me sacó de esa figura del niño bueno para ayudarme en mi transición de niño urbano de pueblo. El ya montaba en *skate* y se había venido a Medellín a hacer la universidad, a los 8 años me dijo que le pidiera un *skate* al niño Jesús para que montáramos juntos, deje de ser un niño bien peinado de la escuela me perfore súper niño mi primer arete, él me dijo que también me afeitara la cabeza, las cejas completas, empezamos a ver videos de lo que hacían en San Francisco, como se vestían como se comportaban. Eran una niñez sana de vicios, digámoslo así, pero eso me hizo alejarme en el patio de la escuela. Me creía más grande y que había visto el mundo más rápido que mis compañeros, desde muy niño la música fue una forma de construir un mundo en el que quería vivir, entonces escuchaba música en los descansos solo.

Me quería ir de la casa recuerdo, quería ser libre, siempre quise ser grande porque creo que pensaba que los grandes eran libres. Con las niñas de la escuela tenía una relación extrañísima, recuerdo también que les decía siendo niñas de pueblo, además católico, que me mostraran su cuerpo, era como una inocencia sin perversión, simplemente quería verlas.

Yo de niño era guapo, le gustaba a las niñas, y tenía un afán por aprender a besar. Yo empecé a volverme hombre cuando empecé a sentir que tenía, que podía habitar la calle hasta tarde, con mi primo montando en tabla. Sentía que era fuerte, y tenía que volverme cada vez más.

Mi padre siempre me recordó que lo que hacía no era muy masculino, esa especie de transformación hacia lo que para mí era *masculino* de niño, para él en cambio era femenino, preocuparme por mis pantalones muy grandes, cambiar de los calzoncillos que ellos me compraban a querer tener bóxeres anchos, que nada me apretara, tenis a mi gusto, no más los boleros de mi papá, quería bailar como *Michael Jackson*, cada vez que iba creciendo endurecía la mirada pensaba que eso me hacía más hombre.

Pensaba que los sentimientos eran afeminados, entonces el humor era la clave reírse de todo, ridiculizarlo todo, hacer del humor una arma para no dejar ver mi parte más sensible, más frágil, pero cuando me di cuenta de que era hombre, fue en el momento que descubrí que la fragilidad y lo vulnerable que era, era lo que realmente me hacía especial, entonces era una mezcla de macho impuesto con una sensibilidad para mirar el mundo que a los otros amigos muy machos les parecía divertida, escuchaban mis historias y ya no me preocupaba si las contaba de forma muy masculina o femenina, me preocupaba de que fueran histriónicas, y que ellos se rieran.

La música siempre fue importante en todos mis procesos, de hacerme grande y hombre, fue como una compañera. Lo sigue siendo. Yo creo que me di cuenta de forma definitiva que era hombre cuando me di cuenta que no había una sola forma de ser hombre, que había muchísimas, y yo podía serlo de forma que me diera la puta gana, eso se ha ido integrando y me ha permitido tener más confianza.

Ya no creo en los hombres como única forma, y creo además y lo apuro, que ser un hombre no arquetípico es más sexy, incluso para los que se consideran muy machos, ver esa otra posibilidad de existir les causa mucha empatía, cómo que les permite una cierta confianza con su cuerpo y con su existencia. Ser hombre es una ficción política, eso lo entendí tarde, yo no quiero jugar el rol que me impone el poder.

¿Cuándo o cómo me di cuenta que era hombre?, "V"

Cuando estaba pequeño, me dijeron que era hombre porque tenía unos genitales que me identificaban como tal. Además, debía tener unas actitudes específicas para ser consecuente con mi genitalidad.

Al crecer, adquirí el gusto por juguetes y actividades "femeninas", resultado a las tantas horas en la que jugaba junto a mi hermana y sus *Barbies*. Mi hermana siempre fue muy estricta al dejarme jugar, pues solo podría hacerlo si jugaba con el bebé (varón) de la Barbie, por el simple hecho de que era hombre y las *Barbies* eran para niñas. Disfrutaba mucho de la simpleza, delicadeza, de las líneas suaves y colores vivos de sus juguetes, a comparación de las líneas bruscas, colores oscuros e irreales que tenían los míos.

Recuerdo que mientras estaba en el colegio, muchas niñas y niños cuestionaban mi "hombría" y realizaban preguntas sobre mi sexualidad. Jugaba en el equipo de fútbol del salón y era mucho mejor que mis compañeros en todas las actividades físicas y retos que nos planteaban en el Colegio militar; así que no entendía el porqué de estas preguntas. Después me di cuenta que estas surgían por mis "manierismos" que no encajaban en el ser "hombre".

En mi adolescencia, esos cuestionamientos retumbaban en mi cabeza, así que comencé a tener novias, a exigirme compartir y realizar actividades que muy dentro de mí, sabía que no eran consecuentes con mi ser; pero debía hacerlas para ser. Sí, ser lo que otros querían y esperaban que fuera, un "hombre".

Al descubrir que era homosexual en mi adolescencia, descubrí que también debía vivir con que se me tildara de débil, de "mujer", y todas tildes que usan las personas para hacerte sentir menos "hombre" y más "mujer" o si, menos que ellos.

Durante esta época de colegio, mis compañeros homosexuales me decían que en algunos años iba a volverme mujer. La razón a esta afirmación, era que tenía muchas cualidades que tenían las "mujeres". Me preocupaba por los demás, compartía mi desayuno con algún compañero que no tuviera el suyo, era bueno para las manualidades, sabía escuchar a los demás, porque me imaginaba con una vida en la que mi esposo llegara del trabajo y yo lo estuviera esperando, etc.

En la universidad surgieron nuevamente estos cuestionamientos por parte de mis compañeros y amigos. Preguntas ¿cómo eres activo o pasiva? "Si te cepillas el pelo eres pasiva", "Si te gusta el rock eres activo". Cabe recalcar que el término pasivo/pasiva y activo en la comunidad homosexual, se asocian con "mujer" y "hombre" respectivamente. Así que nuevamente estaba en conflicto.

Al finalizar mis estudios, empecé a cuestionar y a considerar la idea de hacer la transición a mujer.

Pues tantas afirmaciones que habían hecho en el pasado sobre mi género y mis decisiones en la vida, como estudiar diseño de modas, trabajar desde casa mientras cuidaba a mis mascotas, decorar la casa, encargarme de los quehaceres, etc. Hacían parecer que en realidad era una "mujer", una "mujer" como muchas otras que hacen estas labores día a día, tal y como yo lo hacía.

Luego de mucho debatir conmigo mismo, me di cuenta que tenía muchas actitudes que los "hombres" y "mujeres" tienen, que no iba a seguir tratando de encajar en una de estas dos categorías y que simplemente iba a ser Eduardo, una persona que es buena para los deporte, de carácter fuerte, que ama trabajar desde casa, hacer las labores del hogar, que ama cocinar, plancharle la ropa a su pareja, cuidar a sus hijos (mascotas en mi caso) durante el día, que le gusta bailar, cepillarse el pelo, ver deportes, cuidar y escuchar a los demás, etc.

Pagué un costo muy alto. Tuve mucho odio a mí mismo, tuve muchos cortes desesperados de pelo para verme más "hombre", muchos cambios de estilo de vestir, unos más femeninos y otros más masculino; muchas escondidas para maquillarme y muchas más en el espejo imaginándome con senos y vagina, para al fin encontrar que no soy lo que la sociedad quiere o piensa que sea.

Ninguna etiqueta, largo de pelo, ancho o largo de camisa, tienen que restringirme de ser yo mismo.