

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



**SECRETARÍA ACADÉMICA.
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA.
VIOLENCIA, DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ.**

***Construcción de masculinidades no violentas en jóvenes
de la Comunidad de Internamiento Preventivo de la DGAEA, CDMX.***

Tesis que para obtener el Grado de

**Maestro en Gestión de la Convivencia en la Escuela.
Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz.**

**Presenta
Carlos Jesús Osnaya Puente**

**Director de Tesis
Mtro. Adalberto Rangel Ruiz de la Peña**

CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO.

mayo 2022.

DEDICATORIA:

Para ti: Juan Carlos Mejía Luis, por tu inabarcable pasión e inspiración... por todo el amor compartido...

LA CATARATA. (Alfa Yubarta yuun Catazaj'a 2020 - 2021)



7:33 antes meridiano.

Tu silencio está sentado frente a mí.

Tus dedos de terracota tibia, tus manos que destilan mis deseos...

El café humea, mientras que la arena de nuestra mañana casi desaparece: desde lo alto del reloj se escurre intrépida:



7:36,
7: 4
2,
7
:
4
9
(...)

Busco, inútilmente, con mi mirada las almendras pulidas de tus felinos ojos ... y nada encuentro.

Sólo persiste intacta la catarata de tu pelo que les resguarda, les cobija y oculta, como una cortina de sedosos hilos negros: ¡catarata en picada, eternamente, cayendo!

Y yo no soy un vencejo, para penetrar ese muro; no quiero serlo.

No pretendo quebrar el cristal de la tensión superficial de esa agua purísima, de ese mágico momento,

con un inoportuno: ¿TE EXTRAÑARÉ, SABES? TE QUIERO...



AGRADECIMIENTOS:

A MI AMADA FAMILIA: Mi amada Velita: mi madre; Pepe, Lalo, Mari, Moni, Carlitos, Ari, Dany, Samy, Aylin, Romy, Rubí, Gabi, Gustavo, Ivis, Willi, Luce, Kairi, Jorge, Laura, Alan. Y a ti: Juancarlitos (casi en orden de aparición).

A mis queridos colegas, entrañables amigas/os de la Comisión de Derechos Humanos, a mis queridos colegas de la maestría, de quienes quiero seguir aprendiendo, a mis amigos de toda la vida: Alfonso y Efrén y sus familias entrañables.

A mis gentiles y queridos maestros y maestras, por su insustituible guía fraterna, tanto como a la Universidad Pedagógica Nacional, mi otra casa académica.

A los jóvenes de la Comunidad de Internamiento Preventivo de la DGAEA, CDMX, pasados presentes y futuros. A ellos, todo mi respeto, admiración y el deseo más sincero de que vivan con todo el bienestar y la libertad, desde una construcción masculina alternativa y libre de violencias.

A mi manada no humana: Rotwein/Boby, Dunkel/Tongo, Piojito y Donají : La Más...

**“No te fíes de indio barbao, ni de blanco que sea lampiño, ni de mujer
que hable como hombre, ni de hombre que hable como niño”**

Refrán colombiano

**El aire el muro la ciudad
los automóviles rasgan el asfalto
los gérmenes habitan las aceras
la noche va más alto no se ve
sólo tufo petrolífero
cristales que padecen agudos
los gérmenes se pisan
hay un rojo espectral semaforíneo
allá la ola tumba al peatón
entra ira en los ojos del gendarme.**

De: Mentís para una tentativa de suicidio (fragmento)

Jorge Humberto Chávez

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN (DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA)	6
CAPÍTULO 1. Y DERECHOS HUMANOS DE LAS PERSONAS JÓVENES Y CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES DESDE EL MODELO ECOLÓGICO	10
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍAS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y ENFOQUE RESTAURATIVO	17
CAPÍTULO 3. DIAGNÓSTICO	27
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	38
CAPÍTULO 5. DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	45
CAPÍTULO 6. REFLEXIONES FINALES	59
BIBLIOGRAFÍA y otros recursos	63
ANEXOS	
1) AUTORRETRATOS	70
2) NAHUALES	99
3) NORMATIVIDADES	114
4) POEMAS	128
5) SERPIENTES Y ESCALERAS	140
6) PARACAÍDAS	145
7) VIOLENCIAS Y NOVIOLENCIAS	146
8) LA CAJA MACHÍN o EL CORAZÓN DEL HOMBRE	152

INTRODUCCIÓN (DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA).

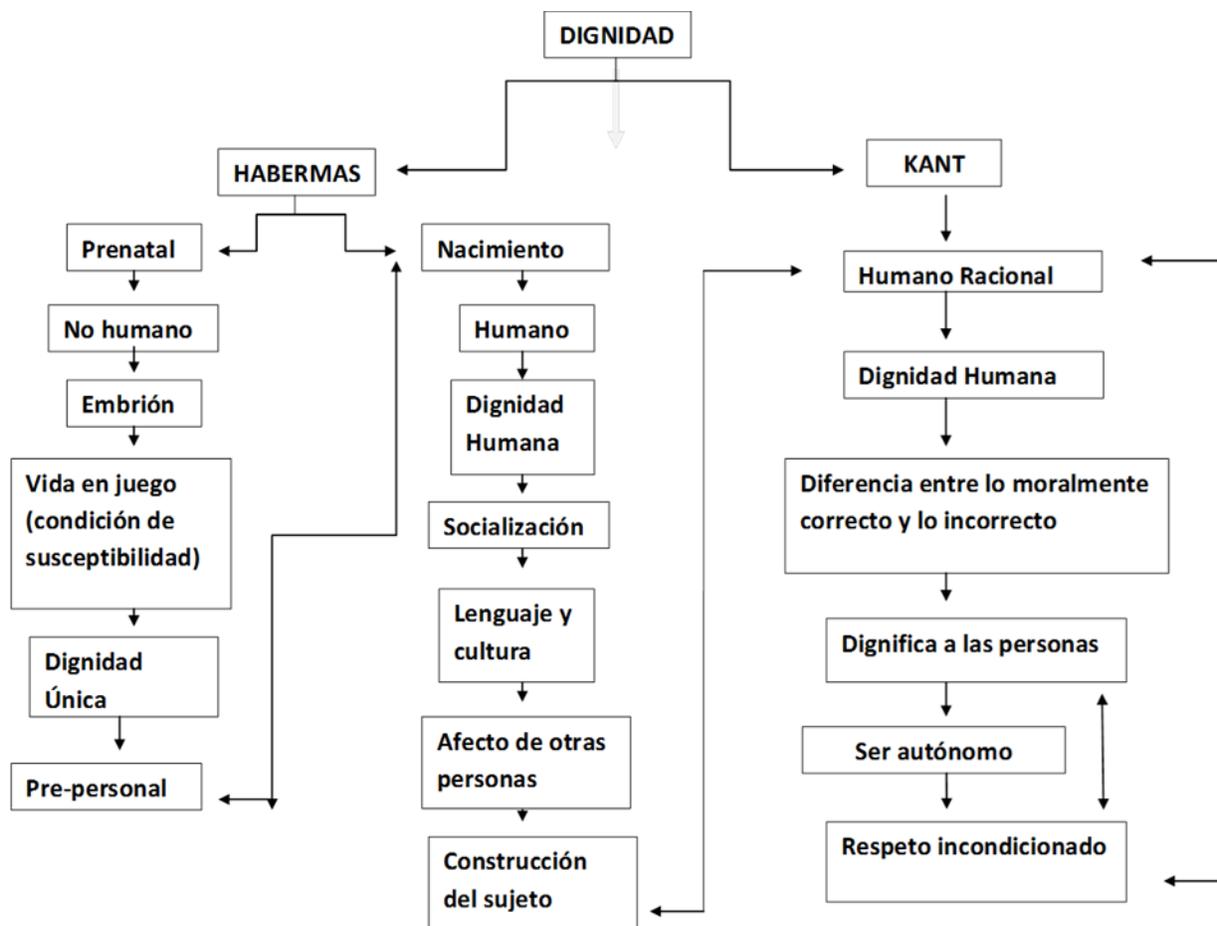
La humanidad entera ha devenido desde sus más pretéritos pasos y senderos, en una vorágine de experiencias y construcciones que han tenido como resultado el desarrollo de sociedades complejas. Estas sociedades en un inicio eran horizontales, circulares y cooperativas, dado que todos y cada uno de sus miembros eran partícipes activos de las actividades cotidianas y la toma de decisiones para el bienestar común. Cuando nos sedentarizamos al inicio de los tiempos de la domesticación de la agricultura y la ganadería, éramos ya incapaces de cargar en hombros todas nuestras pertenencias, y se fueron gestando así las grandes ciudades, y las sociedades se transformaron de horizontales y circulares, a triangulares y verticales.

Las diferencias entre unas personas y otras por los ab-usos de poder, no se hicieron esperar. En la cúspide de la pirámide estaban quienes detentaban el poder: reyes, emperadores, faraones... y abajo, sustentando a este poder, la inmensa mayoría de la población, particularmente las y los desposeídos. Y fue así como se fue gestando, la resistencia de lo que a la postre sería denominado como el discurso de los Derechos Humanos, y que en un inicio fue llamado: "Ley Natural", y luego: "Derechos naturales", hasta la denominación actual.

Yuval Noha Harari (2016: 206), expone en: Homo Deus, la pregunta de un hipotético muchacho inglés a su padre, en 2016: "¿Por qué deben preocuparnos los derechos humanos de los musulmanes de Medio Oriente?" Y su padre le responde que incluso los musulmanes de Oriente Medio tienen la misma naturaleza que los ingleses y que por lo tanto gozan de los mismos derechos naturales, que no es una decisión suya ni del Parlamento, sino un reconocimiento de la naturaleza del ser humano. Y curiosamente, otro hipotético muchacho que pregunta a su padre, pero en 1943, el por qué están matando judíos, tendría como respuesta la justificación de que era ello necesario para no permitir que causaran la degradación y la extinción de la humanidad (aría, desde luego); que esto eran las "Leyes de la Naturaleza" y que debían respetarse. Dos visiones contrapuestas del mundo en materia de los derechos de las personas y la naturaleza del ser humano, en un lapso inferior a cien años.

Los Derechos Humanos (DDHH) han sido, desde su dimensión histórica, una lucha por el reconocimiento del respeto a las necesidades más básicas y necesarias para el desarrollo integral de todas las personas por igual, que debe ser protegido, reconocido, respetado y promovido por los Estados, en todo el orbe. Y todo ello para la dignificación de la vida, como lo plantea María Teresa Yurén (2004), en el Marco Conceptual Educativo de la CDHDF (2007: 15 y 16): "realizar los valores que satisfacen y confieren vitalidad a las necesidades que a lo largo de la historia han dado impulso al proceso de auto creación del ser humano: la libertad, la conciencia, la objetivación, la socialidad y la universalidad".

La dimensión ética de los DDHH es reconocimiento de la dignidad humana a partir del nacimiento y mediante procesos de socialización, lenguaje, afectos, como lo señala Habermas (en Torres, 2017: 44), tal y como se puede apreciar en el siguiente cuadro:



La dimensión política de las DDHH son los consensos entre los diversos actores sociales en una entidad, Estado o momento histórico determinados. Mientras que la dimensión legal es la posibilidad de su exigibilidad, a través de las constituciones, tratados internacionales, leyes generales y locales.

Los DDHH tienen como características y principios, su carácter de universalidad, interdependencia, indivisibilidad, progresividad, igualdad y no-discriminación, participación.

En este contexto, no obstante, es una lamentable realidad observar que diversos grupos humanos han sido históricamente vulnerabilizados. Particularmente el de los niños, niñas y adolescentes.

De acuerdo a Prout (2005; citado por Liebel, 2018: 29), es sencillo observar el binarismo dicotómico entre infancia y adultez en la modernidad donde una mirada adultocéntrica excluyente, genera un discurso que construye inequidades, discriminación y niega toda posibilidad de

participación efectiva en la población menor de 18 años. Él lo describe de forma muy concreta en la siguiente tabla:

Infancia	Adulthood
Privado	Público
Naturaleza	Cultura
Irracional	Racional
Dependiente	Independiente
Pasivo	Activo
Incompetente	Competente
Juego	Trabajo

Tal dicotomía ha propiciado el devenir de infancias globales desiguales que requieren, a la luz de la propia Convención sobre los Derechos del Niño, una deconstrucción decolonizadora de esta discriminación.

Si centramos nuestra atención en la población joven, es interesante observar que existen muchos enfoques institucionales que han intentado, infructuosamente, definir a las juventudes (ESPOLEA, 2012):

1. Enfoque de Adolescencia: Hay que controlar a las personas adolescentes y jóvenes, y cuidar su desarrollo biológico.
2. Enfoque de Bono Demográfico: Las personas jóvenes son importantes por el bono demográfico.
3. Enfoque de Juventud como Etapa de la Vida: Las personas jóvenes deben de ser educados para ser adultos.
4. Enfoque de Juventud Revolucionaria: Las personas jóvenes son el futuro o la esperanza de los países.
5. Enfoque Problemático: Las personas jóvenes son problemáticas y hasta delincuentes,
6. Enfoque de Generaciones: Identifica a las juventudes en función de acontecimientos históricos significativos (modas, condiciones políticas o económicas, conductas, etc.) en determinada época, categorizándola por generaciones.

Como puede evidenciarse, ninguno de estos enfoques da cuenta de la esencia, la naturaleza y la realidad de las juventudes. ESPOLEA, cita a Feixa (2012), quien propone que la juventud es una construcción histórica y cultural determinada por el lugar y espacio donde se

construye, con particularidades a su condición étnica, cultural, de clase, de género, etc. Además, resalta la importancia de identificarles y generar condiciones para que sean personas sujetas de derechos, para romper con la perspectiva de pupilo/a o tutelado/a e identificándoles como ciudadanos/as con autonomía. Es decir, colocando la importancia de la participación juvenil como un eje rector en cualquier definición dada.

La precarización (Valenzuela, 2015: 15 y 16), es el primer elemento que define la vulnerabilidad de las personas jóvenes en América Latina. A ello se suma la vulnerabilidad dada por la estigmatización, la criminalización e incluso la muerte.

Guffman (1995. En: Valenzuela, 2015: 20 y 21), acuña el término de estigma (social) como un sistema de desacreditación de personas o grupos de personas por sus características estereotipadas no bien vistas, conductas consideradas “desviadas” o carentes de probidad, de acuerdo al orden neoliberal, colonialista, patriarcal y androcéntrico impuesto y hegemónico. Afirma también que al igual que los estereotipos, los prejuicios y los estigmas, el racismo (y otras estructuras de opresión y normatividades) forman parte del sistema de clasificación social impuesto desde los poderes para producir y reproducir un orden social desigual. Ello es fermento para los juvenicidios, que no son la mera descripción de jóvenes asesinados, dado que la precarización a la que han sido sometidos, les convierte en seres excedentes, desechables, residuales, sacrificables, suprimibles, eliminables... condiciones para la más absoluta vulnerabilidad dada la negación de su dignidad y la supresión y eliminación de prácticamente todos sus derechos humanos (Ibidem: 16 y 17).

Las poblaciones de adolescentes y jóvenes, hombres y mujeres en conflicto con la ley, no escapan de estas circunstancias arriba descritas. La delincuencia, es en parte un fenómeno social que surge como resultado de esta precarización integral, es un síntoma de la patología social que deviene de las inequidades generadas desde la Superestructura de Poder, que es el sistema político que domina en una época concreta de la historia humana, así como todas sus dimensiones materiales y simbólicas en los planos societales e intersubjetivos (Alquimia Intercultural, 2019).

Con todas estas consideraciones arriba descritas, es evidente que las comunidades de hombres adolescentes y jóvenes privados de su libertad por conflictos con la ley son un grupo de atención prioritaria por su condición de extrema vulnerabilidad dada. Por ello, considero que existe una urgente necesidad de explorar la construcción de masculinidades violentas que reflejan esta precarización, con el afán de reconstruir estos discursos heteronormados, machos y androcentristas, y re-edificar una modelo o modelos de masculinidad sensible, diversa y abierta a la posibilidad de decolonizar estas violencias aprendidas y sofocantes.

El presente dispositivo de tesis que lleva el título de: **Construcción de masculinidades noviolentas en jóvenes de la Comunidad de Internamiento Preventivo de la DGAEA, CDMX**, cuyo objetivo es: *Fortalecer la vivencia integral de los Derechos Humanos en un grupo focal de jóvenes en conflicto con la ley, desde la Pedagogía Restaurativa, la construcción de Masculinidades alternativas y la transversalidad de la Educación para la Paz y la Noviolencia, para una convivencia solidaria y equitativa*; propuesta de intervención para realizarse en las instalaciones de esta Comunidad, ubicada en Petén S/N, Col. Narvarte Oriente. C. P. 13023, alcaldía Benito Juárez en la CDMX, a cargo de la dirección de la Dra. Cynthia Catalina Rosas Rodríguez.

CAPÍTULO 1. Y DERECHOS HUMANOS DE LAS PERSONAS JÓVENES Y CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES DESDE EL MODELO ECOLÓGICO.

Las personas que constituyen el sector poblacional a quienes se les ha denominado como jóvenes son un grupo de atención prioritaria de acuerdo a la Constitución Política de la Ciudad de México (Art. 11, Apartado E):

Las personas jóvenes son titulares de derechos y tendrán la protección de la ley para participar en la vida pública y en la planeación y desarrollo de la Ciudad. Las autoridades adoptarán medidas para garantizar el pleno ejercicio de sus derechos, en particular a la identidad individual y colectiva, al libre desarrollo de su personalidad, a la autonomía, independencia y emancipación; a la participación política, económica, social, ambiental y cultural, y a la educación, al trabajo digno y a la vivienda. En razón de lo anterior se reconocerá el carácter diverso y heterogéneo de las personas jóvenes, así como sus necesidades específicas.

No obstante, la vivencia integral de sus derechos a partir del reconocimiento de su dignidad dista mucho aun de ser una realidad cotidiana. La construcción de masculinidades en los adolescentes y jóvenes, inicia desde los albores de la vida de cada persona.

Para continuar desarrollando el tema de la vivencia integra o no, de los derechos las personas jóvenes a partir de la construcción de sus masculinidades, es importante distinguir los conceptos de *adolescente* y de *joven*. La categoría “adolescente”, es una categoría psicosocial que se ha definido con base en diversos enfoques como se ha señalada anteriormente (ESPOLEA, 2012).

La Organización Mundial de la Salud (UNICEF, 2020), define a la adolescencia como el período de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años. Independientemente de la dificultad para establecer un rango exacto de edad es importante el valor adaptativo, funcional y decisivo que tiene esta etapa de vida.

Por su parte, para el Instituto Mexicano de la Juventud (2021), Ser joven remite a un término también sociológico que, por un lado, permite identificar el periodo de vida de una persona que se ubica entre la infancia y la adultez, que de acuerdo a la Ley del propio IMJUVE, es entre los 12 a los 29 años, no obstante, también tiene que ver con un conjunto de características heterogéneas.

En términos de ley, son adolescentes las personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad (Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 2022). Y joven, se refiere a una persona sujeta de derechos, identificada como un actor social, cuya edad, si es menor de edad, con un rango entre los 12 años cumplidos y menores de 18 años; y si es mayor de edad, con un rango entre los 18 y los 29 años de edad cumplidos (Ley de los derechos de las personas jóvenes en la Ciudad de México, 2020). Para efectos del presente trabajo, en adelante, se hará referencia al concepto integral de persona joven.

Las juventudes cobran sentido y distancia de la infancia y la adultez por “la desvinculación entre la madurez fisiológica y la autosuficiencia” (Fernández, 2021), en un afán por separar lo estrictamente biológico de lo social. En los tiempos de la revolución industrial, a finales del siglo XIX, las juventudes eran sólo masculinas, porque eran prácticamente los varones quienes trabajaban en las fábricas generando ganancias a los patrones y saludando los esfuerzos de la clase obrera cuando se lograba conseguir tiempo para la educación y tiempo para el descanso, lo que ocurría muy poco. Por ello, la juventud como categoría social surge cuando el movimiento obrero demandó para sus hijos espacios para educación y tiempo libre.

Las mujeres, por su parte, apenas menstruaban ya eran “casaderas” y pasaban directamente de la infancia a la madurez, por tanto, sólo los hombres eran considerados dentro de esta categoría de jóvenes (Óp. cit.). Desde la perspectiva de las clases sociales, el “tránsito casi instantáneo entre niñez y edad adulta, debido a la extrema pobreza que obliga a los menores a hacerse cargo de sí mismos y de sus familias”, no tenía la misma exigencia ni urgencia en chicos de clases acomodadas. No obstante, en la Primera Guerra Mundial y hasta por lo menos, la Guerra de Vietnam, millones de jóvenes de todas clases sociales, fueron “carne de cañón” al frente de las batallas.

Durante la segunda mitad del siglo XX y principios del actual, aparecen en el mapa de la legislación mundial en materia de derechos humanos diversos documentos e instrumentos para la protección de los derechos de grupos históricamente vulnerabilizados, a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948. Tal es el caso de la Convención sobre los Derechos de las niñas y niños (CDN), de 1989 (UNICEF, 2006), ratificada por nuestro país en 1990, que protege a niñas, niños y adolescentes hasta antes de cumplir los 18 años; y de la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, CIDJ (Organismo Internacional de

Juventud para Iberoamérica, 2021), que es el único tratado internacional centrado específicamente en los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de las personas jóvenes. Ésta fue firmada en la ciudad de Badajoz, España, en octubre de 2005, y entró en vigor el 1° de marzo de 2008; sin embargo, no ha sido ratificada por el Estado mexicano.

Finalmente, de acuerdo con Informe Especial sobre los Derechos Humanos de las y los Jóvenes en el Distrito Federal (CDHDF, 2012) “no existe a nivel federal una ley específica en materia de juventud, que delimite el concepto de jóvenes ni el alcance de sus derechos como población específica dentro de la sociedad”. El único consenso existente es que se reconoce a la juventud o las personas jóvenes, como un grupo de población diferenciada que merece atención especial y la formulación de políticas públicas que incidan de manera positiva en el auténtico reconocimiento, protección y efectividad de todos y cada uno de sus derechos, en tanto que son piezas fundamentales y estratégicas en el desarrollo y desenvolvimiento de las sociedades actuales.

Actualmente, las identidades juveniles requieren de un sentido de pertenencia que exprese sus adhesiones y valores compartidos, de forma horizontal, así como la disposición al reconocimiento de otras personas, la confianza en estructuras sociales y las opciones al futuro que tienen las personas, lo que aleja los referentes clásicos de identidad como son la nación, la política y la religión (Observatorio de la Juventud Iberoamericana, 2019).

A partir de lo anterior, la juventud puede definirse como una construcción histórica y cultural determinada por el lugar y espacio donde se construye y con diversas particularidades de acuerdo con su condición étnica, cultural, de clase social, de género, entre otras categorías; identificando a las y los jóvenes como personas sujetas de derechos y como personas ciudadanas con autonomía (Vázquez, 2012).

A través del tiempo, las conceptualizaciones en torno a las juventudes han cambiado con base en diversas perspectivas y estereotipos, pues no existe a la fecha una definición acabada e incluyente en torno a lo que significa ser una persona joven.

De acuerdo con el Instituto Mexicano de la Juventud (2021), históricamente es posible señalar cómo en principio el Estado concibió a la juventud como si fuera una colectividad homogénea que debía ser controlada, contenida y dirigida, pues se trataba de personas en riesgo (tanto para ellos -aún se pensaba mayoritariamente en varones-, como para la sociedad). Posteriormente, se identificaría como una mera etapa preparatoria cuyo único fin era el de trascender hacia una adultez funcional, es decir, como una etapa más dentro del ciclo de vida.

En la actualidad, se concibe a las personas jóvenes como sujetas de derecho, con capacidad de agencia (que se refiere a los recursos con los que cuentan las personas para actuar por su propia vida, para definir y conseguir sus objetivos, metas y propósitos, para elegir y tomar

decisiones libremente) y de participación activa en el acontecer nacional, cuya función no se encuentra predeterminada a un fin único o delimitable, sino con una visión más flexible, alejada de determinismos.

Hablar de juventudes implica el “reconocimiento de la heterogeneidad, la diversidad y la pluralidad [como] ejes para una nueva mirada de las juventudes en nuestro continente”. [implica reconocer] “diversas expresiones y significaciones del entramado complejo que surge en nuestras sociedades desde un grupo social y que se expresa de maneras múltiples y plurales” (Duarte, 2000).

La Ley de los Derechos de las Personas Jóvenes de la Ciudad de México, describe otros derechos que, desde la integralidad de los derechos humanos (que implica que las juventudes gozan de todos los derechos humanos y el disfrute de uno de ellos significa el disfrute de los demás, y la violación o falta de respeto de uno de ellos implica la violación o falta de respeto de los demás), se suman al enjambre de derechos de esta población de manera fundamental. En el esquema siguiente, se pueden apreciar estos derechos.



Elaboración propia con base en información de la LDPJCDMX.

En contraste con lo anterior, dada la diversidad de enfoques institucionales de las personas jóvenes es posible entender cómo han sido estigmatizadas, estereotipadas y fallidamente clasificadas en un intento por definir las juventudes como un bloque monolítico ideológico estático y controlable, lejos de una perspectiva amplia, incluyente, respetuosa de las diversidades y de sus derechos humanos.

La integralidad de los derechos humanos de las juventudes, cobra sentido a partir de su interdependencia, es decir que están vinculados entre ellos y son indivisibles, que no pueden separarse o fragmentarse unos de otros. Todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales deben comprenderse como un conjunto. Lo anterior, también implica que el goce y ejercicio de un derecho está vinculado a que se garantice el resto de derechos; así como la violación de un derecho pone también en riesgo los demás derechos.

Las personas jóvenes forman parte de un colectivo que requiere atención especial y medidas de carácter reforzado por parte del Estado para garantizar el ejercicio de sus derechos humanos debido a que dentro de la categoría “jóvenes” se incluye a niñas, niños y adolescentes, que en la Constitución Política de la Ciudad de México se establecen como grupo de atención prioritaria.

La protección reforzada significa que el Estado debe diseñar y poner en práctica medidas de atención especial para garantizar el pleno ejercicio de derechos de los grupos de población que por sus características o por las condiciones socioculturales que enfrentan requieren mayor protección y atención.

Con base en el Informe especial sobre los derechos humanos de las y los jóvenes en el Distrito Federal, 2010-2011, se enuncia una “Protección reforzada”, dirigida específicamente a jóvenes privados de la libertad:

“Antes que nada es importante señalar que cuando las y los jóvenes se encuentran privados de la libertad por la comisión de alguna conducta así penada por la ley, es el Estado quien se encuentra como garante del respeto y garantía de sus derechos humanos, situación que hace necesaria el reforzamiento de las medidas de protección y atención. De esta forma, a nivel internacional existen algunos documentos como las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de la Libertad, y las Reglas de Bejín que regulan la detención y el proceso al que las y los jóvenes, así como niños y niñas, pueden ser sometidos cuando infrinjan alguna norma de carácter penal. Entre otras cosas, dichos tratados internacionales señalan que las penas privativas de la libertad respecto a personas jóvenes, niños y niñas deben ser la última medida de sanción por lo que, siempre que sea posible, deberá optarse por medidas sustitutorias de sanción. Asimismo, es importante que los gobiernos garanticen la observancia y aplicación de las normas que rigen al debido proceso

legal y se aseguren de contar con instalaciones adecuadas que permitan el sano desarrollo y esparcimiento de las personas jóvenes en reclusión”.

La construcción de masculinidades que pudieran derivar en actitudes o conductas autodestructivas o violentas en la población de jóvenes en conflicto con la ley no necesariamente obedece al hecho que en el imaginario social prevalece con poblaciones afines, respecto de que muchos varones que ejercen violencia sufrieron o fueron testigos de violencia durante su niñez. Por su parte, Adams (1998, en: Zamudio, 2007), afirma que estas experiencias violentas durante la niñez, pueden ser un “predictor significativo de futuros abusadores”, dado que son afectados invariablemente “al estar expuestos a estas circunstancias, que posteriormente causan en ellos inseguridad, agresividad, depresión” (Corsi, 2004, Óp. cit.). En otros estudios, sobre varones que ejercen violencia contra su pareja, demuestran que algunos hombres que padecieron humillación, abandono y carencias afectivas, no presentaron actitudes o comportamientos violentos, sino más bien compasivos, tolerantes y flexibles hacia los demás. No obstante, pudieran revertir la violencia hacia ellos mismo permitiendo que ocurra o autoinfligiéndosela (Ramos, 2006, Óp. cit.).

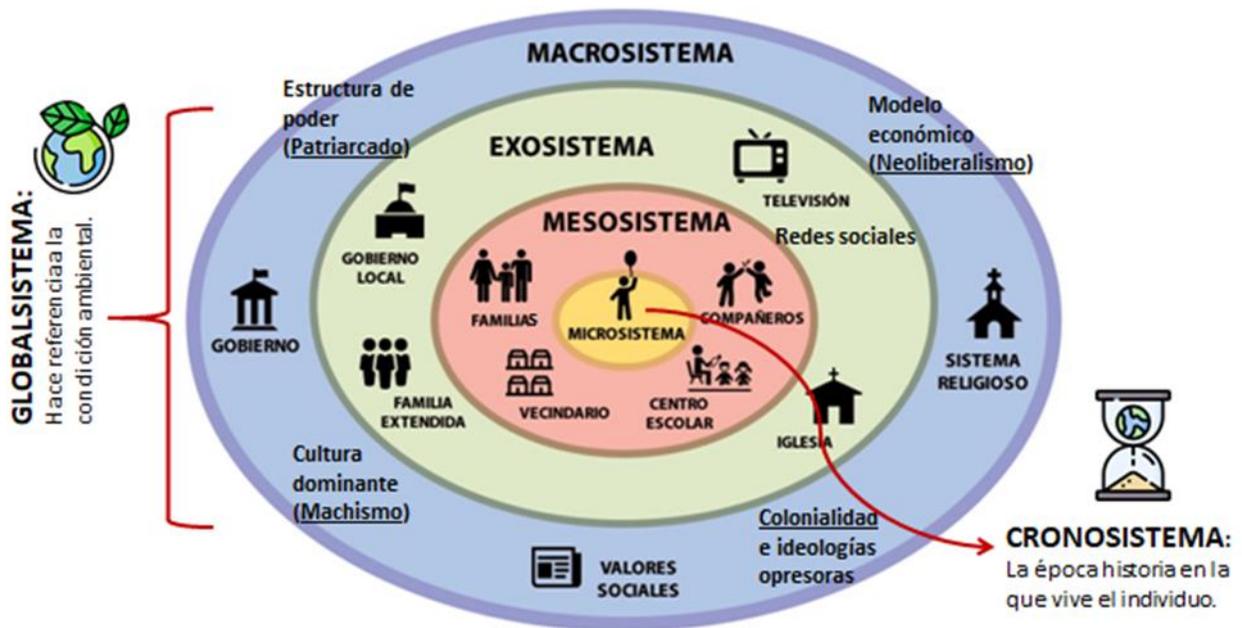
Es claro que el contexto psicosocial: la suma de variables biofisiológicas, psicoemocionales y sociales, son las instancias que determinan y generan las condiciones para que un varón presente actitudes y comportamientos violentos para sí mismo y para quienes le rodean o con quienes conviven.

Un enfoque o perspectiva, es una categoría analítica que acoge a diversas metodologías y mecanismos destinados al estudio de construcciones socioculturales o histórico-filosóficas. Un enfoque o perspectiva se tiene cuando existe un posicionamiento desde dónde observar un fenómeno, para tomar una postura crítica al respecto y construir un discurso propio.

El término psicosocial hace referencia a la interrelación de diferentes elementos y las esferas individual, familiar, grupal y social que rodean al ser humano. El enfoque o perspectiva psicosocial representa una mirada o postura tendiente a comprender las respuestas y los comportamientos de las personas víctimas de hechos violentos y de la vulneración de sus derechos, en un contexto cultural, político, económico, religioso y social determinado.

La Perspectiva Psicosocial, para efectos del presente trabajo, se verá integrada por la Perspectiva de Derechos Humanos, la Perspectiva de Género y el Principio de Comunidad del Modelo Ecológico.

El modelo ecológico acuñado por Urie Bronfenbrenner (1979), propone el estudio de los fenómenos sociales a partir de la persona y la relación con el medio sociocultural en el que está inmerso. Mira el desarrollo humano como una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos que también son cambiantes. A continuación, se expone un esquema de dicho modelo donde se describen los holónes o sistemas que lo conforman.



Elaboración propia, a partir de: Bronfenbrenner (1979).

Para el modelo ecológico, la violencia masculina representa un acto de abuso de poder centrado en la creencia socialmente aprendida de que ser hombre, les da poder y supremacía sobre las mujeres (Zamudio, 2007), y en general sobre otros hombres percibidos como inferiores o más débiles.

Este modelo ecológico es propicio para una intervención en la problemática de las violencias masculinas. A continuación, se describen tres niveles integrados en los procesos de configuración de la masculinidad hegemónica heteronormada y machista, y el ejercicio de la violencia de género, basados en un estudio de Zamudio (2007), en torno al denominado: *Programa de Hombres Renunciando a su Violencia*.

Macrosistema	Contempla los valores culturales que definen las expectativas sociales o mandatos masculinos para prescribir y prohibir las actitudes de los hombres heteronormadas/machista, por un lado, desde la diversidad sexual y alternativas, por otro. Ello limita tanto los estereotipos de género masculino, como los lugares socialmente asignados a hombres y mujeres para dividir sus tareas y asignar patrones con referencias patriarcales y androcéntricas.
Exosistema	Abarca actividades pautadas socialmente, la distribución de tiempo, formas de consumo y aprendizaje, define contactos humanos y convivencias. Responde las características industriales modernas de la sociedad venidas de instituciones legales, religiosas, económicas, educativas, de comunicación y

	entretenimiento, como las redes sociales digitales, públicas y privadas, que median entre el nivel cultural e individual, refuerzan mecanismos de antagonismo, competitividad y afrontamiento violento de conflictos, condicionando las relaciones de poder.
Mesosistema-microsistema	Se identifica con el contexto reducido de las relaciones interpersonales más inmediatas del individuo con su entorno familiar, escolar, vecinal y el círculo de amistades más cercanas.

Elaboración propia a partir de: "El proceso de revisión de la violencia en un grupo de varones", Zamudio (2007).

Para tener una comprensión cabal de la violencia masculina desde esta perspectiva holística, es importante clarificar algunos términos que a continuación se describirán:

El androcentrismo es una perspectiva que se basa predominantemente en lo masculino como única ventana para mirar e interpretar la realidad que "impregna en el sistema de pensamiento científico, filosófico, religioso y político" (Guzmán y Bolio, 2010), de tal forma que al hombre se le coloca como un ser supremo, material y simbólicamente (Lagarde, 1997). Mientras que el sistema patriarcal, es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del hombre, se basa en relaciones de dependencia, dominación, desigualdad e inequidad (Lagarde, Óp. cit.). Por tanto, la masculinidad hegemónica es esa que refuerza la perspectiva androcéntrica patriarcal que sea socia con la fuerza física, el control, la individualidad, la competitividad, la racionalidad, el poder, la violencia, desde las prerrogativas de la cultura machista. Algunas consecuencias de la masculinidad hegemónica es el perpetuar estereotipos de género, la dificultad para expresar y manejar las emociones, el usar la violencia para manejar los conflictos, los problemas de autocuidado y prácticas sexuales de riesgo, el descuido de la salud personal, entre otras.

La masculinidad hegemónica es: "La manera en que se les enseña a los hombres cómo deben comportarse, qué tienen que pensar y cómo tienen que manejar los sentimientos [...] son mensajes, mandatos y roles que incorporan (in-corpore, es decir, portan en sus cuerpos) desde que nacen y durante todos los días de sus vidas, a través de los distintos procesos de socialización y que buscan mantener el dominio y los privilegios masculinos" (Huberman, 2012).

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍAS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y ENFOQUE RESTAURATIVO.

Con base en la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, existen algunas metodologías esenciales para comprender la paz integral y desarrollar cualquier proceso de intervención con perspectiva de derechos humanos.

El fin de la Segunda Guerra Mundial, marcó un antes y un después en la historia de humanidad. Las masacres de Hiroshima y Nagasaki a cargo del arma más mortífera y destructora

jamás creada por poder alguno (de ningún dios, desde luego), nos hizo sentir cómo el animal humano en la cúspide de su evolución era más vulnerable como nunca antes había sido, amenazado como especie por su propio desarrollo tecnológico y conocimientos científicos. Porque ya no eran necesarios desastres naturales devastadores (del latín: mal astro, astro que trae malos augurios, como se creía, en el Medioevo, de los cometas), ni la ira de ningún dios para esperar un “diluvio universal” destructor/renovador de la raza humana. Era la propia humanidad quien podría hacer desaparecer a la humanidad entera solo con apretar algunos botones.

La paz se convirtió en el nuevo horizonte de las utopías humanistas. Una paz que devendría y se alimentaría de algunos de los más grandes pensadores del fin de los imperios europeos y el advenimiento de los “modernos” Estados- Nación “independientes”, en donde ya no era necesario el avasallamiento de territorios y la presencia –in situ- de las grandes potencias, porque una economía de mercado que encontró nuevos bríos y frescura en la reconstrucción del mundo tras la destrucción del mismo, se hizo cargo de transformar esa otrora dependencia imperialista en una dependencia económica gracias al “libre mercado”.

En todo este contexto, se destaca la figura y el discurso de Mahatma Gandhi y su Shanti: Paz Hindú. Y sí, en efecto, se trata de un discurso de paz muy singular.

Podemos detenernos, entonces, ante una pregunta que pudiera ser ingenua, pero que no lo es: ¿La Paz es la misma en todos lados? o, ¿Existen diferentes tipos de paz?

A través de la historia de la humanidad se han construido diversos discursos en relación a disímiles ideas y significados para esta categoría/sustantivo: Paz.

Para los romanos, se trataba del periodo entre dos guerras donde se establecía un “pacto”: pax, en latín. Pero esta ausencia de guerra era fruto de la imposición, la violencia y la opresión del más grande Imperio que vio la humanidad hasta ese momento. Recordemos que justo en este imperio, la figura del Pater famelicus, literalmente: el dueño de los hambreados: mujeres, niñas, niños, jóvenes, esclavos/as y animales, sentó los precedentes histórico antropológicos para el modelo de lo que hoy se conoce cándidamente como: la familia. Este tipo de “paz negativa” no generaba en nadie esperanza ni tranquilidad, sino expectativa y zozobra por la inminente guerra que seguro vendría. Por su parte, para los griegos, la paz (Eirene, personificación de la paz y la riqueza, hija de Zeus y Temis, en su mitología) era una ausencia de conflictos personales, una “Paz espiritual” relacionada con la tranquilidad y el intimismo. Recordemos que en la antigua Grecia eran los hombres y solo ellos quienes podías atestiguar, es decir, enunciar algo desde su verdad y tener la valía de sus interlocutores, si en el ágora sostenían con una de sus manos sus testículos, al tiempo que manifestaban su dicho. No es casualidad que la raíz etimológica de testigo y testículo, sean la misma. En contraste, hay dos tipos de “Paz Positiva”. La primera: Shalom (paz hebrea) es la “presencia de armonía” en la comunidad y dentro de la comunidad. De la raíz: shalam, que

significa “estar completo, restituir, pagar”. Es una paz completa, es decir cuando uno tiene salud, provisión y estamos libres de cualquier temor sentimos paz. El detalle es que, para la tradición judía, esto es absolutamente válido para el “pueblo elegido” y un tanto también para el resto, pero no completamente. Y, finalmente: Shanti (paz hindú), del Sánscrito, significa paz. Es la satisfacción de las necesidades humanas básicas afectivas y materiales con todas las personas, sin excepciones ni exclusiones. Implica la presencia de justicia social, desobediencia civil y equilibrio con el entorno. Es también un proceso activo de construcción de la justicia a través de aflorar, afrontar y resolver conflictos de una manera noviolenta para lograr una armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con el medio en el que vive (Osnaya, 2017).

Desde esta perspectiva, la paz es el proceso de realización de la justicia en los distintos niveles de toda relación humana. Es un concepto dinámico que nos lleva a hacer aflorar, afrontar y resolver los conflictos de una forma noviolenta, sí, palabra compuesta; como un concepto derivado de la idea de Ahimsa. El concepto de la noviolencia está ligado al de paz positiva, plantea una forma de vida, una forma de lucha política y un modelo de sociedad. Proviene del término hindú AHIMSA, que es un término en sánscrito que se refiere a un concepto filosófico que aboga por la no-violencia y el respeto a la vida. Es lo contrario a himsa (violencia). La Noviolencia no se trata de un término negativo, sino que implica un proceso transformador que busca hacer valer la justicia. Y, su fin es el logro de una armonía de la persona consigo misma, con la naturaleza y con las demás. Para Gandhi y su Ahimsa, “no había camino para la paz, porque la paz es el camino” (Ibidem).

La Paz puede ser entonces, un propósito, una finalidad, un estado deseable, algo que hay que perseguir como condición para la vida plena, un derecho, un deber, una tregua, un valor. La Resolución de la ONU de 1999 sobre Cultura de Paz la define como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida y a todos los derechos humanos, el diálogo para la solución de conflictos, la cooperación, la solidaridad y la tolerancia.

La paz positiva desde la noviolencia es el eje fundamental para entender la Educación para Paz y los DDHH (en adelante: EPDH), como toda una teoría que aborda integralmente la búsqueda del respeto a la dignidad humana desde la otredad, con base en el discurso de los DDHH. Pero, ¿cómo se desarrolló?, ¿cuáles con sus antecedentes?

Es Jean-Jacques Rousseau, en plena Ilustración, S. XVIII, quien abriera una ventana al futuro para contemplar el horizonte del naciente humanismo, con su obra muestra: Emilio, plantea diferenciar a la niñez y de la adultez en cuanto a su forma de aprendizaje. Afirmó que: “La educación es el camino idóneo para formar ciudadanos libres, conscientes de sus derechos y deberes”. Poco antes, por su parte, Comenio, a quien distinguieron con el mote de “Padre de la

didáctica” habla de la “Fe en la naturaleza humana y en su armonía”. A finales del S. XIX, en plena Revolución Industrial, y hasta inicios del S. XX, en diversidad de países, ya se vislumbraba la necesidad de concebir la educación sin violencia, centrar la educación en el alumnado, en sus intereses, en contraposición a una educación basada en premios y castigos, y en la obediencia pasiva (Díaz-Aguado, 1986; citado en: Guadarrama & cols. 2008). Después de la Primera Guerra Mundial, tímidamente, se comienza a hablar de la educación para prevenir, evitar la guerra, organizando los medios, recursos y metodologías educativas. En el enfoque de María Montessori, en la denominada Escuela Nueva, comenzó a criticarse el modelo educativo tradicional de competición e individualismo, como mecanismos que obstaculizaban la paz. Y, en cambio, mira a las infancias como agentes de transformación social, universal y promotoras de la paz.

De acuerdo a Paco Cascón (2000, en Guadarrama & Cols. 2008), los planteamientos de la Escuela Nueva para la EPDH son:

- 1) Concepción optimista de la persona, en general, a quienes se les vislumbra capaces de tomar conciencia de la realidad y contribuir a su transformación.
- 2) Promover un proceso educativo que sustituya las relaciones distantes y autoritarias por los intereses y necesidades del alumnado en un clima de trabajo y actividad libre.
- 3) Congruencia entre fines y medios que transversaliza la currícula.

Un paso formidable lo da, la denominada Escuela Moderna, con Célestin Freinet quien no sólo apuntala la EPDH, sino que promueve integralmente una Cultura de Paz, en lo individual como en lo social, a partir de tres principios: la cooperación, la integración y la aceptación de la diversidad. Se vislumbraba una sociedad que proscibiera la guerra, el racismo y toda forma de discriminación y explotación. Por su parte, los llamados Movimientos Cooperativistas y la Escuela Summerhill, también abonaron a la constitución de la EPDH, al poner delate la libertad como un principio fundamental, cuya meta, a través del juego, la autoexpresión, el sentir, era la felicidad (Ibidem).

Tras la segunda gran guerra, surgió la necesidad de organizar estudios en torno a la EPDH a nivel moral, intelectual y político. También, como otra herramienta para la paz, se hicieron investigaciones en torno al conflicto y a las diferentes formas de violencia, destacándose Johan Galtung (Cascón, 2000; en Guadarrama & cols. 2008), quien retoma el concepto de paz positiva y hace un análisis sobre las diferentes formas de violencia. Describe la violencia directa como aquella que es visible, cuantificable y específica: como la violencia física, la psicoemocional y la sexual; pero advierte que esta violencia naturalizada, es apenas la “punta de un iceberg” y que es alimentada por la violencia invisible, difusa, poco perceptible, asimilada y normalizada por la sociedad, y sustento de los modelos económicos de producción actuales, cuyas raíces se hunden en la estructura del patriarcado y sostienen una cultura machista.

Véase a continuación un esquema didáctico al respecto, del triángulo del conflicto, inspirado en un esquema sugerido por Paco Cascón (Pág. 26) en Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia, del Seminario de Educación para la Paz (APDH).



Elaboración propia a partir de Cascón (2000).

La Investigación para la Paz es cuidadosa de la forma, del cómo educar en y para la paz, como del contenido: el qué enseñar para tales fines. Busca sensibilizar e informar integralmente para facilitar el desarrollo de potencialidades en hombres y mujeres por igual capaces de comprometerse y afrontar de manera no violenta los conflictos. A ese respecto y particularmente en América Latina, Freire aporta metodologías participativas y horizontales.

En México, a raíz de la revolución ideológica –sacudida de conciencia, en mi opinión- que devino tras el sismo de 1985, junto con la aparición de otras numerosas organizaciones de la Sociedad Civil, nace la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A. C. (AMNU), con el objetivo de apoyar e impulsar los propósitos de la ONU. Se asoció y trabajó con otras organizaciones como la Asociación Educación, Paz y Derechos Humanos, en escuelas de educación básica en el entonces Distrito Federal y en 1988, con la Universidad de Aguascalientes (UAA), se convierte en el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (Guadarrama & cols. 2008).

No podemos dejar de lado a Xesús R. Jares, quien fue Profesor de la Universidad de A Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación. Coordinador de Educadores/as Pola Paz Nova Escola Galega; y de la de la Universidad de Barcelona. Sus aportaciones a la EPDH son muy

importantes al igual que en el caso de Galtung. Para Jares, la EPDH es “Proceso educativo dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto como elementos significantes y definidores, que a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a develar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia” (Jares, 1999:124).

Jares nos habla de la “desobediencia civil” como un recurso legítimo para la exigencia, por parte de la sociedad civil –organizada o espontánea-, de condiciones mínimas –al Estado y a otras instancias- que permitan erradicar las violencias desde la no violencia. Y Habermas, apuntalando esta idea, advierte que pueden existir injusticias legales, en una democracia, leyes que atentan contra los derechos fundamentales de una minoría, como las leyes segregacionistas contra las que protestó el movimiento de los derechos civiles en EEUU, en la década de los 60’s (Habermas, 2015: 116 y 117).

Para el feminismo de la igualdad el surgimiento de la mujer como ciudadana, como sujeto político pleno, con derechos y obligaciones en el contrato social, se requiere un doble movimiento: la entrada de la mujer en el ámbito público y la entrada del hombre en el ámbito privado. El movimiento sufragista del siglo pasado es un claro ejemplo de estas injusticias legales que critica Habermas y, por las cuales, la desobediencia civil está plenamente justificada.

La fundamentación teórica de este programa/metodología de la EPDH, se basa en las teorías del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg y de Carol Gilligan, en el diseño curricular problematizador de Abraham Magendzo; en el modelo de los “Cinco modos de educación moral” propuestos por Kevin Ryan y en el enfoque socioafectivo que plantean David Wolks y Rachel Cohen (Guadarrama & cols, 2008).

Por su parte, Pablo Romo, miembro del consejo directivo de Serapaz México, afirma que la EPDH surge como una de las búsquedas de la naciente Organización de las Naciones Unidas, en la postguerra, para generar espacios reales de paz desde la educación (citado en su sección semanal “Atención al Conflicto” dentro del programa matutino de Radio UNAM: Primer Movimiento, del martes 21 de noviembre de 2017).

Para Greta Papadimitriou (2000. En Cascón, S. P. y Papadimitriou, C. G., 2005), la EPDH tiene como propósito la transformación de la realidad, con la intención explícita de dignificar la vida de las personas por medio de los derechos humanos. Tomando en cuenta que la vida es luchar por la libertad de todas y todos y por la revocación de cualquier forma de dominación. Se educa no sólo para formar una actitud antibélica, sino una actitud de compromiso para eliminar o reducir la violencia y hacer prevalecer la justicia, es decir, para la transformación de la sociedad misma, sus instituciones, personas, pueblos; para ser todos y todas sujetos de derechos.

Las metodologías de la EPDH se basan en corrientes psicopedagógicas constructivistas y cognoscitivistas, lo que permite procesos educativos para, en y sobre los derechos humanos más autónomos, tanto para quien enseña como para quien aprende. Una propuesta metodológica abierta y autónoma incluye procesos cognitivos, socioafectivos, valorales y críticos que propician la construcción de resoluciones a partir de las propias necesidades, realidades y conflictos.

Las metodologías de las EPDH se enuncian a continuación:

1) La socioafectiva o vivencial:

Facilita la construcción grupal en un ambiente que privilegia la autoestima y la confianza para apoderar a personas y a colectivos, que desarrolla las habilidades necesarias para comunicarse, cooperar y aprender a resolver los conflictos. Esta metodología ha sido la columna vertebral de la educación para la paz y los derechos humanos.

2) La participativa:

Facilita los procesos de discusión, análisis, reflexión y construcción de conceptos, ideas, valores y principios, a partir del trabajo individual y colectivo. Se privilegia el conocimiento de quienes participan en el proceso educativo.

3) La problematizadora o reflexivo-dialógica:

Provoca procesos de confrontación y problematización que facilitan y apoyan la toma de decisiones ante situaciones cotidianas en las cuales se polarizan dos o más derechos. Favorece el desarrollo del juicio moral.

4) La perspectiva de género como herramienta de análisis:

Permite el análisis de la realidad al revelar desequilibrios de poder por género, ocultos debido a su carácter identitario. Pone sobre la mesa el tema de la igualdad y de la diferencia. La Transversalidad de Género es una herramienta metodológica para garantizar la inclusión de la perspectiva de género como eje integrador, en la gama de instrumentos, políticas y prácticas de índole legislativa, ejecutiva, administrativa y reglamentaria, tendientes a la homogeneización de principios, conceptos y acciones a implementar, para garantizar la concreción del principio de igualdad (Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres). La perspectiva de género como herramienta de análisis en las metodologías de la EPDH es siempre transversal.

Se presentan a continuación, algunos elementos constitutivos de la EPDH, según Jares (en mi opinión, le hace falta agregar: Educación con Perspectiva de género; que si bien, puede leerse entre líneas, explicitarla la reivindicaría):



Elaboración propia a partir de Jares (1999).

En la EPDH, como ya se revisó arriba, constituye y ofrece una mirada integral y renovada en el acto educativo, que recupera la búsqueda desde la otredad, de la dignidad humana en todas las personas, a través del discurso de los DDHH, pero va más allá. ¿Qué busca, en términos generales la EPDH? Podemos resumirlo en los siguientes puntos (Guadarrama & cols, 2008):

1. Desmitificar la idea del ser humano como un ser violento por naturaleza.
2. Desmitificar el fenómeno de la guerra como un hecho implacable en la historia mundial.
3. Concebir el conflicto como inherente a toda sociedad humana, pero visto de manera positiva como oportunidad de aprendizaje.
4. Educar en el manejo del conflicto y las tensiones, empleando al primero como estrategia de aprendizaje.
5. Educar sobre ciudadanía y corresponsabilidad.
6. Promover actitudes como la tolerancia, el diálogo, la escucha, la empatía, la cooperación, la solidaridad y la comunicación, entre otras.

7. Promover el respeto al medioambiente.
8. Promover la justicia social a través de la cultura de la exigencia y la denuncia, el respeto a los derechos humanos y el combate de las desigualdades sociales.
9. Promover la autonomía y la toma de decisiones.
10. Promover la convivencia solidaria en un mundo multicultural.

En todo proceso educativo integral que aborde la EPDH, deben estar presentes estos objetivos, así como las metodologías también referidas con antelación: la socioafectiva o vivencial, la participativa y la problematizadora o reflexivo-dialógica. Y todas estas metodologías tienen un hilo conductor, una constante y una herramienta insustituible: La perspectiva de género.

Segura (2015:10), señala también que el género, como categoría de análisis tiene al menos tres características:

- 1) Es relacional, pues alude a las relaciones de poder: dominación y subordinación, entre los géneros masculino y femenino.
- 2) Es una construcción histórico-social.
- 3) Construye una interseccionalidad con otras categorías como la raza, la religión, la clase social, entre otras determinantes subjetivas.

Es así como la perspectiva de género, nos permite visualizar de modo muy claro, las diferencias en estas construcciones discursivas de los sujetos sexuados y sus metáforas genéricas, poniendo de manifiesto las inequidades, las violencias, las segregaciones, las invisibilidades V.S. las supremacías que esta performatividad histórico-sociocultural ha modelado a través de los siglos.

La perspectiva de género es, entonces, “una herramienta conceptual y metodológica, es una herramienta de análisis que permite identificar las diferencias entre hombres y mujeres con la finalidad de establecer acciones tendientes a promover situaciones de equidad” (Silva; en Chávez, 2004. Citado en: Segura, 2015:11). La perspectiva de género permite visualizar lo que no se ve, y realza lo que se ve y no es equitativo, en relación con su situación de género. Y tiene diversas características que la propia autora citada comenta y se exponen a continuación. El enfoque de género permite:

- Extraer del terreno biológico, lo que determina la diferencia entre los sexos y colocarlo en el terreno de lo simbólico.
- Entender que la vida de hombres y mujeres no está determinada naturalmente y que, por tanto, puede modificarse.
- Establecer claramente cómo las diferencias sexuales devienen en desigualdades, por la hegemonía masculina avasallante.

- Deconstruir los conceptos, ideas, roles y estereotipos ya establecidos, transformándoles para brindar lo que realmente necesita cada persona específicamente, con base en su identidad genérica y su identidad sexual. Precizando que no se trata de ponderar a la mujer por sobre el hombre sino construir relaciones equitativas entre ambos.
- Replantear la forma de entender o visualizar cuestiones esenciales en torno a la organización social, económica y política.
- Visibilizar la condición de la mujer respecto del hombre, particularmente en aquello que limita o condiciona su desarrollo.
- Promover el mejoramiento de las condiciones de vida de hombres y mujeres por igual, desde lo personal, lo comunitario, lo social; favoreciendo la autonomía y toma de decisiones, la independencia, el poder de gestión y el empoderamiento.
- Lograr la redistribución equitativa de las actividades productivas y reproductivas entre los sexos.
- Establecerla una justa valoración de los distintos trabajos que realizan hombres y mujeres, particularmente aquellos relacionados con crianza de los hijos e hijas, y las tareas domésticas.
- Posibilitar el diseño de acciones que otorga la sociedad, en condiciones de equidad. Adicionalmente, crear las condiciones y mecanismos necesarios para lograr la igualdad de oportunidades en el acceso y control de servicios, recursos, información y toma de decisiones.

Una vez que se han descrito ampliamente los pormenores de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, se revisará a continuación el concepto de Pedagogía Restaurativa.

Un enfoque restaurativo es aquel que busca devolver su integridad a algo que se ha quebrantado (de Mézerville, 2020). Las prácticas restaurativas representan una alternativa particular y complementaria a estos abordajes desde un enfoque en otorgar voz a cada integrante de la comunidad y generar espacios participativos que constituyan a la comunidad educativa en un verdadero entretejido social dinámico para el aprendizaje.

Para Alberti y Pedrol (2017), El enfoque restaurativo plantea la superación del modelo punitivo para la gestión del conflicto, pero también la gestión de las relaciones de manera más horizontal, democrática y participativa. Así, un enfoque que nace como reactivo se desarrolla de forma proactiva, en el sentido que busca generar las condiciones adecuadas para crear un clima de aprendizaje positivo o entornos amables, como dice Vilar (2008), donde todos y todas las integrantes de la comunidad educativa pueden desarrollar al máximo sus potencialidades y al mismo tiempo crecer como personas. Así da respuesta a la humanización de la escuela, o de cualquier entorno educativo, o mejor dicho de cualquier entorno; ¿O acaso no todos los entornos son educativos?

CAPÍTULO 3. DIAGNÓSTICO.

PRIMERA PARTE:

Con fecha de jueves 21 de noviembre, se realizó la primera sesión del Diagnóstico en campo, en la Comunidad de Internamiento Preventivo (CIP), de la Dirección General Atención Especializada para Adolescentes, CDMX, a cargo de la dirección de la Dra. Cynthia Catalina Rosas Rodríguez.

Descripción de la sesión.

Lugar: Comunidad de Diagnóstico Integral para Adolescentes. Petén s/n, Vértiz Narvarte, 03023. Benito Juárez, CDMX

Número de participantes: 31, de 32 jóvenes en la Comunidad

Número de guías técnicos: 6

Número de cuidadores/as responsables: 4

Hora de entrada: 15:40hrs.

Hora de salida: 17:30hrs.

Inicio del diagnóstico: 16:15hrs.

Fin del diagnóstico: 17:20hrs.

Dos compañeras que prestan su Servicio Social en la CDHCM, acompañan al observador principal a la primera sesión del Diagnóstico en la CIP con la finalidad de que pudieran realizar una observación general a través de un registro anecdótico. Ingresamos en la Comunidad aproximadamente 15 minutos antes de las 16 horas con todos los materiales que previamente se habían registrado y autorizado para su ingreso, y se nos condujo hasta un salón de usos múltiples donde estaban dispuestas sillas plegables en círculo y donde fueron llegando por grupos los 32 participantes del taller. Uno de los chicos, decidió no participar desde la segunda actividad, pero se respetó su decisión; no obstante, permaneció atento u cercano a las actividades observando éstas.

En un principio nos presentamos con las y los participantes, 32 adolescentes de la CIP, toda la población de la Comunidad en esa fecha: el Educador Carlos Jesús Osnaya Puente y las Pedagogas, prestadoras de Servicio Social: Lizbeth Álvarez y Vanessa Pérez. Y como **primera actividad**, se realizaron una ronda de acuerdos con los participantes, los cuales mencionaron los siguientes:

- Participar.
- Escuchar.

- Divertirse.
- Trabajar en equipo.

Se les pidió, en seguida, que ellos se presentaran, cada uno con su nombre o como quisieran ser nombrados y que mencionaran el nombre de un animal que admiraran por sus cualidades y al que quisieran imitar o convertirse en él de acuerdo al mito mexicano del “nahual”. Y así ocurrió, cada participante mencionaba un nombre y su “nahual”, describiendo los detalles de la admiración por ese animal, sus características y cualidades en pocas palabras.

En una **segunda actividad**, se les da cada participante una hoja de papel bond, donde estaba impresa la silueta de un rostro y se dispuso crayones de colores en el piso. Cada participante debía hacer un autorretrato en esa hoja de papel impresa con la silueta, compartiendo los crayones, cuyo limitado número hacía indispensable la cooperación y el diálogo para que se los pudieran intercambiar, si así lo decidían. Al cabo de realizar su autorretrato, se les pidió que escribieran el nombre de su “nahual” al frente de su dibujo. Para identificarlos solo por el nahual, y preservar así su identidad. No obstante, las reglas fueron muy claras, dos participantes escriben uno de sus nombres al frente del dibujo ([Véase archivo anexo 1: AUTORRETRATOS](#)).

Se retiran las hojas impresas con los dibujos, los crayones y se les comenta que les serán devueltos próximamente. En esta segunda actividad en cuando uno de los participantes decide levantarse, y observar desde una pared el ejercicio sin participar. Los cuidadores refirieron que no se encontraba dispuesto. El joven no se retiró en ningún momento y observó la actividad.

La mayoría de los nahuales hacían referencia a depredadores con características que pueden ser asociadas a un modo de masculinidad/virilidad violentas, y solo cinco a animales no depredadores: “Gazela”, “Mariposa”, “Pájaro Carpintero”, “Venado” y “Llewua”. Algunos animales fueron repetidos como el “nahual elegido”, destacando la “Pantera” en cuatro ocasiones, el “Oso” y el “León” en tres ocasiones cada uno. En los anexos se pueden apreciar 29 de los 31 dibujos, ya que fueron los dibujos recuperados. A continuación, véase la tabla #1 de los animales elegidos como nahuales y la descripción de los mismos:

Número consecutivo de Nahual	¿Por qué elegiste ese nahual?
1 Serpiente	Me gustan y muerden
2 Pantera	Me gustan y son rápidas para cazar
3 Gacela	Es rápida
4 Perro	Son chidos
5 León	Son fuertes y rápidos
6 Halcón	Porque ven bien de lejos y son rápidos
7 Gato	Porque son muy hábiles
8 Perro pastor belga	Me gustan y son buenos para atacar

9	Lobo	Me gustan sus instintos y su modo de supervivencia
10	Águila	Porque vuelan y cazan a su presa
11	Águila 2	Porque aterrizan chido
12	Tigre	Son rápidos
13	Pantera 2	Por su agilidad
14	Jaguar	Porque me gustan
15	Jaguar 2	Por su agilidad
16	Delfín	Me gustan y porque nadan rápido
17	Tiburón	Porque son rápidos para cazar
18	Delfín 2	Porque son muy inteligentes
19	Pájaro carpintero	Porque son rápidos
20	Tigre 2	Por su color
21	León 2	Por la manera en que cazan
22	Oso	Son chidos
23	Venado	Porque son rápidos
24	Pantera 3	Son rápidos, cazan de noche, por sus ojos y su color
25	Serpiente coralillo	Es ágil, silenciosa, rápida y venenosa
26	Oso 2	Porque atacan
27	Oso 3	Me gustan y me gusta su manera de defenderse
28	Mariposa	Porque son libres, por sus colores y su manera de moverse
29	Pantera 4	Porque son hábiles
30	Llewua (¿acaso quiso referirse a una: "hiena"?)	Son ágiles y por el modo en que cazan
31	León 3	Porque me gustan

Los participantes destacan cualidades de un prototipo de hombre: “preñador-protector-proveedor”, con base en las consideraciones de Gilmore (1994, citado por Fernández, 2003: 304): “Para ser un hombre [...] uno debe preñar a la mujer, proteger a los que dependen de él, y mantener a los familiares”. Dado que se identifican con animales poderosos, ágiles, rápidos, hábiles, inteligentes, supervivientes, atractivos, letales, defensivos y agresores.

Los participantes se mostraron, en su mayoría, entusiasmados. Mientras se dibujaban preguntaban a sus compañeros, cuidadores y guías técnicos: “¿si me parezco?”, “¿Cómo son mis pestañas?”. “¿Cómo me quedó?”. Algunos pedían a sus compañeros prestada su crayola, en su mayoría accedía enseguida, sin embargo, Oso tuvo una discusión con otro compañero porque no deseaba prestarle la crayola, que solo quedó en un breve intercambio de palabras. En cuanto notó que se les observaba, le aventó la crayola y le pidió que “no estuviera de chillón”.

Todos dibujaron sus rostros a semejanza de imagen actual a excepción de Pájaro Loco y León (uno de los que dibujaron ese animal). El primero se dibujó como le gustaría verse de mayor “no tengo barba, pero me gustaría tenerla en un futuro” (esto pudo ser por la influencia del coordinador del taller, el educador), mientras que León dibujó a su nahual: tal cual un león con apariencia humana (véase anexo: 1).

La **tercera actividad** se realizó en un patio exterior denominado “Jacarandas”, justo por la presencia de árboles plantados de esta variedad. Allí se realizó una serie de juegos cooperativos mediante un “paracaídas lúdico”.

Se pidió a los integrantes del grupo que tomaran con ambas manos una sección del paracaídas, de modo que formaron un círculo. Se les explicó que a continuación tendrían que trabajar en equipo y que era necesaria la cooperación de todos para que el ejercicio fuese ejecutado adecuadamente.

El ejercicio se dividió en 4 momentos:

1. Alberca: Se pidió a los participantes que se imaginaran en una alberca sin personas y que movieran el paracaídas de modo que semejara el “oleaje” del agua en esa situación. Comenzaron a moverlo fuertemente. Se paró el ejercicio y se dio una nueva oportunidad. Esta ocasión, se hizo correctamente.

Enseguida, se indicó que había más personas en esa alberca, así que el movimiento del agua sería más agitado. Los participantes enseguida movieron más rápido el paracaídas. Entre más gente se les indicaba que había en la alberca, más fuerte movieron el paracaídas, hasta que el movimiento se volvió incontrolable. Tardaron unos segundos en atender la indicación de que se detuvieran y por contrario, intentaban hacerlo cada vez más fuerte.

2. Paraguas: Se indicó a los participantes que, al mismo tiempo, todos debían elevar el paracaídas y enseguida debían bajarlo lentamente, con la finalidad de que hicieran un “paraguas”. Se hicieron 7 intentos para lograr el ejercicio.

Intento 1: Todos se movieron distintos y con movimientos fuertes y rápidos.

Intento 2: La misma situación que en intento 1. Además, expresaron su deseo de hacer el ejercicio rápidamente. Se les pidió que lo hicieran lento y de forma cooperativa para que logaran su cometido.

Intento 3: Casi lo logran. El movimiento a pesar de no ser uniforme, fue muy acercado a ello; sin embargo, no pararon el ejercicio después de baja el paracaídas una vez, sino que lo repitieron enseguida ocasionando que se desincronizaran.

Intento 4: Misma situación que en el intento 3

Intento 5: Misma situación que en el intento 3

Intento 6: Su movimiento fue más lento y sincronizados. Volvieron a repetir enseguida y se desincronizaron de nuevo.

3. Iglú: Se explicó a los participantes los pasos para formar un iglú con el paracaídas. Debían realizar un “paraguas” y luego agacharse, cubrirse todos con la tela del paracaídas, contar

hasta tres y levantarse nuevamente para terminar con un “paraguas”. Se hicieron un total de 10 intentos.

Intento 1: No escucharon las instrucciones antes de actuar, por tanto, lo lograron formar el iglú.

Intento 2: Misma situación que en intento 1.

Intento 3: Se les pidió que formaran una vez más un paraguas. Esta ocasión lo logran.

Intento 4: Al intentar formar un paraguas, jalaron de más una sección del paracaídas provocando que la mitad de los participantes cayeran. Un compañero tardó más que el resto en levantarse y aprovecharon para dejarlo dentro del paraguas, impidiendo que saliera. Tras una serie de risas lo dejaron salir.

Intento 5: Misma situación que en intento 3

Intento 6: Misma situación que en intento 3

Intento 7: Una vez más tratan de formar el iglú. De nuevo muchos caen de espaldas al momento de intentar cubrirse con el paracaídas.

Intento 8: Intentan hacer un paraguas de nuevo; esta ocasión un lado del paracaídas bajó más rápido que el resto y no se logró hacer el paraguas.

Intento 9: Una vez más se sincronizan y logran hacer un paraguas.

Intento 10: Al intentar hacer un iglú, la mitad del grupo se quedó fuera del paracaídas.

4. Doblar el paracaídas: El educador le pidió a Pantera que le ayudara a sostener el paracaídas, mientras que el resto del grupo se coordinaban para doblarlo a la mitad, como “quesadilla”. Luego lo doblaron una vez más a la mitad como “pizza o crepa” y así varias veces hasta enrollarlo para poder guardarlo dentro de su bolsa. Con este ejercicio final se conminó al grupo al dejar el material guardado de forma colaborativa.

Ya para el cierre de la sesión, se pidió a los participantes que crearan un círculo y se les pidió que respondieran a la pregunta ¿Qué me llevo el día de hoy?

Los participantes, en primera instancia, guardaron silencio. Uno de ellos tímidamente afirmó haber regresado todas las crayolas y no haber tomado nada de nuestras pertenencias. Se les explicó que el ejercicio no se refería a cosas físicas, sino a experiencias, sentimientos, etc. se llevaba de la sesión del día.

Las respuestas fueron las siguientes:

- Calcetines sucios
- Alegría
- Convivencia
- El día pasó más rápido

- Diversión
- Trabajo en equipo
- Un pantalón roto

El grupo solicitó que regresáramos como equipo a la siguiente sesión y algunos de ellos se despidieron de mano de las compañeras de servicio social y del educador coordinador de la sesión.

SEGUNDA PARTE:

Con fecha de jueves 28 de noviembre, se realizó la segunda sesión del Diagnóstico en campo, en la Comunidad de Internamiento Preventivo (CIP), de la Dirección General Atención Especializada para Adolescentes, CDMX.

Lugar: Comunidad de Diagnóstico Integral para Adolescentes. Petén s/n, Vértiz Narvarte, 03600. Benito Juárez, CDMX

Número de participantes: 30

Número de guías técnicos: de 6 a 11

Número de cuidadores/as responsables: 4

Familiares (madres de adolescentes): 2

Hora de entrada: 15:30hrs.

Hora de salida: 17:45hrs.

Inicio del diagnóstico: 16:36hrs.

Fin del diagnóstico: 17:34hrs.

Los participantes entraron al aula acompañados por un guarda por grupo. El primer grupo saludó de mano a el educador y las pedagogas; el resto, se limitó a sentarse en las sillas colocadas de forma tradicional (en filas horizontales, dirigidas al educador). La mayoría en el grupo, se mostraron interesados por saber qué haríamos:

- *¿Qué vamos a hacer?*
- *La segunda parte del taller del martes.*
- *¿Qué segunda parte? ¿Usaremos el paracaídas?*

Un segundo integrante del grupo, se interesó por el paracaídas:

- *¿Si usaremos el paracaídas de nuevo?*

En total había 30 participantes, acompañado de cuatro cuidadores, seis guías y dos madres de familia.

Uno de los chicos de quienes estaba su mamá presente, se levantó para ofrecerle su silla a su mamá, quedándose de pie alado de un guardia al fondo del aula.

Se pidió a los participantes que deshicieran la formación de sus sillas y las colocaran en semicírculo. Una cuidadora preguntó si era necesario que las madres salieran del círculo. Se le dijo que no y que, por el contrario, podían integrarse.

Esperando al último grupo, el educador preguntó a los asistentes:

- *¿Qué hacen comúnmente los jueves por las tardes?*
- *Estar aquí.*

(En efecto, los jóvenes tienen sentido del humor, se escuchan risas aisladas)

- *Hacemos pan...*
- *¿Qué tipo de pan?*
- *¡Uno bien chido!*
- *Orejas.*
- *¡Pan dulce!*

Hicieron mención que algunos chicos que habían estado la sesión pasada, ya habían salido de la comunidad y que habían entrado otros.

16:36hrs. Presentación

Lugar: Aula.

Para iniciar, el Educador Carlos Osnaya y las Pedagogas Lizbeth Álvarez y Vanessa Pérez se presentaron, una vez más, con su primer nombre.

16:42hrs. Revisión y consenso por los acuerdos previos

Enseguida, con apoyo de todo el grupo recuperaron los acuerdos hechos la sesión pasada, los cuales fueron:

- Participar
- Escuchar
- Divertirse
- Trabajar en equipo

16:42hrs. TÉCNICA: Este soy yo, y esto define mi SER HOMBRE.

Lugar: Aula

Se retomó la actividad de “El nahual” de la sesión pasada. Se les recordó lo que hicimos y se les entregaron sus dibujos. Muchos no recordaban ni reconocían sus dibujos.

Aquellos que no habían estado la sesión pasada, pidieron que se les diera un dibujo de los que sobraban para poder hacer la actividad. Se les permitió trabajar por parejas. Pero no se

les dio el dibujo solicitado, y se les explicó que debía ser su propio dibujo para que pudieran realizar este ejercicio. Delfín 2, Pantera 3, Pantera 4, Oso 3, Serpiente 3 y Gacela ya no se encontraban en el grupo.

La actividad consistió en que debían escribir una palabra o más, que significara su ser hombre para ellos, retomando los motivos por las cuales habían elegido su nahual. Muchos, parecieron no entender la actividad, sin embargo, cuando se les preguntó si habían comprendido de forma general, ninguno se atrevió a externar su duda. No fue sino hasta después que individualmente preguntaron de nuevo, de qué se trataba la actividad.

La mamá de Oso se encargó de preguntar todas las dudas que tuviese su hijo durante la actividad y le dio ideas para que escribiera en su dibujo.

Algunos participantes “completaron” sus dibujos, agregándoles cabello, colores en el rostro, pestañas, etc.

Los participantes bromeaban con no regresar su crayola al bote y otros pedían que no se les retiraran sus dibujos ([ver anexo 1: AUTORRETRATOS](#)).

Los comentarios vertidos en los autorretratos, en relación a su condición de masculinidad arrojaron aseveraciones como aparecen en la siguiente tabla #2 (Algunos no estuvieron presentes en la sesión anterior y no se les consideró, por ello, en el análisis de los resultados final):

Número consecutivo y personaje con base en su nahual y su autorretrato	Comentario sobre su condición de masculinidad
1 Serpiente	Mantener a la familia económica y sentimentalmente.
2 Jaguar	Dominancia, valentía.
3 Oso	Terrible, comelón, dormilón.
4 Llewua	Protector, ser fuerte.
5 Jaguar (2)	Valiente.
6 Jaguar (3)	Ágil.
7 León	Valiente, fiel.
8 Águila	Trabajar.
9 Pájaro Loco	Fuerte, educado.
10 “Antohan”	S/comentario.
11 Tigre	Rápido.
12 Tiburón	Cazar, amigable.
13 León (3)	Inteligencia, ágil.
14 Perro	Fiel, inteligente, ágil.
15 Oso (2)	Su forma de atacar
16 Pantera	Rápido, sobreviviente, veloz y la fuerza cuando ataca a su presa.
17 Serpiente (2)	Sus “rayas” que son como las de la serpiente.
18 Pastor Belga	Olfato.
19 Venado	Ágil.
20 Lobo	Se preocupa por los de su manada.
21 Águila (2)	Rápido.

22	León (2)	Habilidoso, inteligente al cazar.
23	Pantera (2)	Inteligencia, audaz, fuerza.
24	Delfín	Veloz, inteligencia, fuerza, ágil.

Nuevamente, como en la sesión anterior, sus comentarios están dirigidos a un modelo de hombre “preñador-protector-proveedor”.

16:59hrs. Así se ve mi MASCULINIDAD.

Lugar: Aula

Los participantes debían formar una figura con plastilina, que representara su masculinidad. Se les repartió una tira de plastilina de diferentes colores, de la cual pudieron elegir el color.

- Nadie eligió la plastilina color rosa.
- Uno de los chicos se abstuvo de participar.
- Oso pregunta si puede hacer su nahual, se le dijo que sí. Su mamá, sin titubear, eligió el color de la plastilina que usaría.
- Jaguar le pide a su mamá que elija el color de su plastilina. Su mamá se negó y la tuvo que elegir él.

En su mayoría se encontraban muy interesados en la actividad. Algunos “presumían” sus creaciones con mucha emoción. Otros pedían nuestros bolígrafos para moldear la plastilina de mejor manera y detallar sus creaciones. Platicaban y se ayudaban entre ellos.

Las creaciones fueron las siguientes y se enlistan con base en la disposición de los participantes en sus sillas, en el salón, mirándolos de frente, de izquierda a derecha:

1. Infinito
2. Brazo musculoso
3. Letra: G
4. Oso
5. Letra: M (formada por partes que se entrelazaban)
6. Águila
7. León
8. Tortuga
9. Sin formar una figura concreta
10. Pistola (un revolver, con cartucho y una bala, tres objetos por separado)
11. Letra: A
12. Billeto
13. Letra: J

- 14.Águila
- 15.Dólar
- 16.Letra: M
- 17.Billete
- 18.Tiburón
- 19.León
- 20.Letra: M
- 21.“Angry Bird”
- 22.Bóxer (instrumento para golpear que se coloca en la mano y se coloca en el puño cerrado)
- 23.Sin formar una figura concreta
- 24.Letra: D
- 25.Corazón
- 26.Mesa y silla
- 27.Rosa con espinas
- 28.Dado
- 29.Letra: M

De los 30 participantes, en un inicio, solo 29 participan en la actividad y de éstos: 27 realizan una figura modelada con sus manos con alguna forma o significado concretos.

Se pidió que, voluntariamente, relataran en plenaria el significado de sus creaciones. Participaron tres personas:

- 1.- *Corazón*: Refirió que su padre le enseñó que lo más importante es la familia. A la cual se le debe respetar, amar y apoyar; darle la mano cuando se necesita.
- 2.- *Letra: M* (formada por partes que se entrelazaban): Le representa la inicial del apellido de su madre y su abuela. Refiere también que la familia es lo más importante y no hay que soltarlos nunca. Este participante estaba acompañado de su mamá.
- 3.- *Rosa con espinas*: Representa a su madre. Ella le dio la vida, aunque está rodeada de espinas. Las espinas, solamente la protegen.

La referencia a una construcción de masculinidad tradicional donde están presentes valores como la protección y la lealtad con y para la familia nuclear, se destacan en las únicas tres participaciones de presentación del modelaje en plastilina. En el resto de las representaciones con el modelaje de plastilina, se destacan los propios “nahuales” y sus metáforas, símbolos de poder y estatus social como los billetes, o de “protección y defensa” como el brazo musculoso, la pistola con sus accesorios y el “bóxer”. Así mismo, son destacables las muestras de identidad y de linaje familiar en las letras.

Para finalizar, se les pidió a los participantes que hicieran bolita su plastilina y la ingresaran a una bolsa. Pantera no quiso deshacer su creación (la rosa). Pidió quedársela, pero ello no estaba permitido por los cuidadores/as de la Comunidad. Simplemente, no deseaba terminar con su creación, se había esforzado y representaba a su madre. Su solución fue regalarle la rosa a una de las pedagogas: Vanessa Pérez, sin antes sin exigirle la promesa de que no la destruiría.

16:55 Paracaídas

Lugar: Patio “Jacarandas”

El número de guías aumenta significativamente de seis a once. Siete participantes ayudan a abrir el paracaídas. Uno de los chicos decide no integrarse a la actividad.

INTENTO 1: No se les da instrucciones paso a paso, solo se les indica que deberán hacer un paraguas. Lo logran muy bien.

INTENTO 2: Se les da el reto de hacer el mismo ejercicio, pero con menos velocidad. Lo logran a la perfección.

INTENTO 3: Hacen, una vez más, un paraguas de manera excelente.

INTENTO 4: Intentan hacer un iglú, pero muchos de los integrantes quedan fuera del paracaídas

INTENTO 5: Se les da una nueva indicación: de manera colaborativa, deberán lograr meter una pelota en el hoyo del paracaídas. Los jóvenes comienzan a agitar fuertemente el paracaídas, haciendo que la pelota rebote de un lado a otro. No logran meter la pelota por el orificio.

INTENTO 6: Se intenta explicar que deben moverse suavemente y en conjunto para lograr su cometido, pero se adelantan a las instrucciones y repiten la experiencia del intento anterior. La pelota sale volando cuatro veces fuera del paracaídas.

INTENTO 7: Al ver que los participantes no dejarían de agitar el paracaídas fuertemente, se les dio un nuevo reto, dado que, de forma espontánea, habían tomado las riendas del juego por su cuenta y habían “inventado” un reto nuevo: que la pelota no salga del paracaídas y permanezca rebotando dentro de él.

INTENTO 8: Después de permitir que los participantes jugaran como a ellos les gustaba, se les pidió que, por una vez, se movieran sutilmente para que esta ocasión, la pelota entrara en el orificio. Lo logran. Cuando uno de los compañeros se mete por debajo del paracaídas para sacar la pelota, los demás bajan el paracaídas para dejarlo dentro de él. Sale enseguida. Hay risas por parte de todos. Al final hubo algunos que cooperan para doblar y guardar el paracaídas.

Es interesante notar que el hecho de haber transgredido la propuesta del ejercicio en un inicio y crear ellos un juego alternativo, pudo leerse como un ejercicio no solo de creatividad colaborativa, sino también de participación horizontal.

17:34hrs. Cierre

Lugar: Patio “Jacarandas”

Se les agradece a los participantes por apoyar en las actividades del día, nos despedimos y mencionamos que el taller seguirá el próximo año. Algunos de los participantes se despiden de mano. Se puede observar que las mamás que estuvieron presentes durante el taller se despiden de sus hijos, ellas lloran y sus hijos también.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

En los datos obtenidos como fruto de las dos intervenciones diagnósticas preliminares, podemos observar que los adolescentes participantes, asociaron en su gran mayoría, características de su “nahual” con atributos adjudicados o deseables, de acuerdo a los cánones socialmente más aceptados, en las masculinidades tradicionales hegemónicas, tales como: intrepidez, valentía, fuerza, agilidad, capacidad de reacción, ataque preciso, e incluso: belleza física asociada al poderío y el desempeño físicos. Y, ante la pregunta: ¿Qué significa para ti ser hombre? (en relación al autorretrato con base en sus nahuales de presentación), los participantes refrendaron estos dichos y percepciones de sí mismos al afirma que identifican la hombría con: la protección emocional de la familia, la proveeduría económica, la valentía, fortaleza, agilidad, trabajo, rapidez, inteligencia, ataque, capacidad olfativa, habilidad, audacia y la preocupación por el bienestar de los *miembros de su manada*.

Es interesante observar que estos descriptores de masculinidad, se insertan en la trilogía que sugiere el prototipo de hombre: “preñador-protector-proveedor” (para efectos de este trabajo, se le denominará Trilogía de Masculinidad Hegemónica: *TMH*) con base en las consideraciones de Gilmore (citado por Fernández 2003:304): “Para ser un hombre [...] uno debe preñar a la mujer, proteger a los que dependen de él, y mantener a los familiares”.

La proveeduría constante, enmarcada en la capacidad a toda prueba de proteger tanto como procrear ilimitadamente, nutre un marco, un modelo de *masculinidad hegemónica machista*. Este concepto, a su vez, alude a la justificación, reproducción y exaltación de ciertos parámetros considerados tradicionalmente masculinos, en un contexto histórico, cultural, estatutario, etario, económico, étnico, racial, educativo, relacional, entre otras categorías presentes (Fernández y Ayllón, 2014).

Constituye un modelo que normaliza las acciones y conductas de los hombres, posibilitando la legitimación de su poder sobre masculinidades periféricas, subordinadas o alternativas (no-machistas); pero, sobre todo, imponiendo lógicas de poder, control y dominio (disfrazadas de proveeduría, protección y procreación), sobre las mujeres y todo lo considerado

como “femenino” en una lógica de lo opuesto a lo “masculino” (Connell, 2003, citado en: Fernández y Ayllón, 2014).

Véase tablas y gráficas de análisis mostradas a continuación:

Nahual: jueves 21, 2019.	¿Por qué elegiste este nahual? (Las categorías TMH se señalan con asteriscos, tantos como categorías referidas)	Personaje con base en su nahual y su autorretrato: Jueves 28, 2019.	Comentario sobre su condición de masculinidad en relación a las características de su nahual y lo representado en el autorretrato- (Las TMH se señalan con cruces, tantas como categorías referidas)
1) Serpiente	Me gustan y muerden**	1) Serpiente	Mantener a la familia económica y sentimentalmente. ++
2) Pantera	Me gustan y son rápidas para cazar**	2) Pantera:	Rápido, sobreviviente, veloz y la fuerza cuando ataca a su presa. ++++
3) Gacela	Es rápida*		
4) Perro	Son chidos*	3) Perro:	Fiel, inteligente, ágil. +++
5) León	Son fuertes y rápidos**	4) León:	Valiente, fiel. ++
6) Halcón	Porque ven bien de lejos y son rápidos**		
7) Gato	Porque son muy hábiles*		
8) Perro pastor belga	Me gustan y son buenos para atacar**	5) Perro pastor belga:	Olfato. +
9) Lobo	Me gustan sus instintos y su modo de supervivencia**	6) Lobo:	Se preocupa por los de su manada. +
10) Águila	Porque vuelan y cazan a su presa**	7) Águila:	Trabajar. +
11) Águila 2	Porque aterrizan chido*	8) Águila (2):	Rápido. +
12) Tigre	Son rápidos*	9) Tigre:	Rápido. +
13) Pantera 2	Por su agilidad*	10) Pantera (2):	Inteligencia, audaz, fuerza. +++
14) Jaguar	Porque me gustan*	11) Jaguar:	Dominancia, valentía. +++
15) Jaguar 2	Por su agilidad*	12) Jaguar (2):	Valiente. +++

16) Delfín	Me gustan y porque nadan rápido**	13) Delfín:	Veloz, inteligencia, fuerza, ágil. ++++
17) Tiburón	Porque son rápidos para cazar*	14) Tiburón:	Cazar, amigable. ++
18) Delfín 2	Porque son muy inteligentes*		
19) Pájaro carpintero	Porque son rápidos*	15) Pájaro Loco:	Fuerte, educado. ++
20) Tigre 2	Por su color*		
21) León 2	Por la manera en que cazan*	16) León (2):	Habilidoso, inteligente al cazar. +++
22) Oso	Son chidos*	17) Oso:	Terrible, comelón, dormilón. +++
23) Venado	Porque son rápidos*	18) Venado:	Ágil. +
24) Pantera 3	Son rápidos, cazan de noche, por sus ojos y su color****		
25) Serpiente coralillo	Es ágil, silenciosa, rápida y venenosa****	19) Serpiente (2):	Sus "rayas" que son como las de la serpiente. +
26) Oso 2	Porque atacan*	20) Oso (2):	Su forma de atacar. +
27) Oso 3	Me gustan y me gusta su manera de defenderse**		
28) Mariposa	Porque son libres, por sus colores y su manera de moverse***		
29) Pantera 4	Porque son hábiles*		
30) Llewua (¿Hiena, acaso?)	Son ágiles y por el modo en que cazan**	21) Llewua (¿Hiena, acaso?)	Protector, ser fuerte. +
31) León 3	Porque me gustan*	22) León (3):	Inteligencia, ágil. +
TOTAL: 31		TOTAL: 22	

Tabla #3, comparativo de datos de ambas sesiones diagnósticas. En las columnas verdes, sólo aparecen los adolescentes que por segunda ocasiones se presentaron tras la primera sesión. Las ausencias están marcadas en rojo, e indican aquellos adolescentes que no se presentaron para la segunda sesión. Por lo que, en la siguiente tabla, se analizarán únicamente los 22 participantes de ambas sesiones.

Los participantes no refieren las mismas categorías, en sus respuestas a por qué se eligió ese nahual en particular, así como tampoco ocurre con los comentarios descriptores sobre su condición de masculinidad en relación a las características de su nahual y lo representado en el autorretrato. Estos datos se explicitan en la **Tabla #3-A** siguiente:

Trece (13) participantes refieren una (1*) característica a por	Perro, Águila 2, Tigre, Pantera 2, Jaguar, Jaguar 2,	Diez (10) participantes refieren una (1+) descriptores sobre	Perro pastor belga, Lobo, Águila, Águila 2, Tigre, Venado,
---	--	--	--

qué se eligió ese nahual en particular.	Tiburón, Pájaro carpintero, León 2, Oso, Venado, Oso 2, y León 3.	su condición de masculinidad en relación a las características de su nahual y lo representado en el autorretrato.	Serpiente 2, Oso 2, Llewua, León 3.
Ocho (8) participantes refieren dos (2**) características a por qué se eligió ese nahual en particular.	Serpiente, Pantera León, Perro pastor belga, Lobo, Águila, Delfín y Llewua.	Cuatro (4) participantes refieren dos (2++) descriptores sobre su condición de masculinidad en relación a las características de su nahual y lo representado en el autorretrato.	Serpiente, León, Tiburón y Pájaro loco.
Un (1) participante refiere cuatro (4****) características a por qué se eligió ese nahual en particular.	Serpiente coralillo.	Cinco (5) participantes refieren tres (3+++) descriptores sobre su condición de masculinidad en relación a las características de su nahual y lo representado en el autorretrato.	Perro, Pantera 2, Jaguar, Jaguar 2, León 2 y Oso.
		Dos (2) participantes refieren cuatro (4++++) descriptores sobre su condición de masculinidad en relación a las características de su nahual y lo representado en el autorretrato.	Pantera y Delfín.

Se puede observar, así mismo, que las referencias implícitas al prototipo de hombre: “preñador-protector-proveedor” (TMH), no son necesariamente idénticas en los participantes, dada su singularidad y su diversidad como personas independientes, que asumen, en su mayoría, una masculinidad tradicional machista.

En el ejercicio final de la segunda sesión el 28 de noviembre, como ya se describió con detalle arriba, se les proporcionó plastilina de colores para que imaginaran cómo sería su masculinidad si la pudieran modelar y ésta adquiriera una forma tridimensional. Con base en las respuestas emitidas por los participantes en este ejercicio, en la **Tabla #4**, presentada a

continuación, los postulados de la TMH, en torno a significaciones asociadas a éstos del modelo de hombre “preñador-protector-proveedor”. Y se describe si refiere a uno, dos o los tres y a cuáles se hace referencia. No se tomaron en cuenta los productos con formas no específicas, ni aquellos que hacen referencias ambiguas o ajenas a la TMH, señaladas en verde.

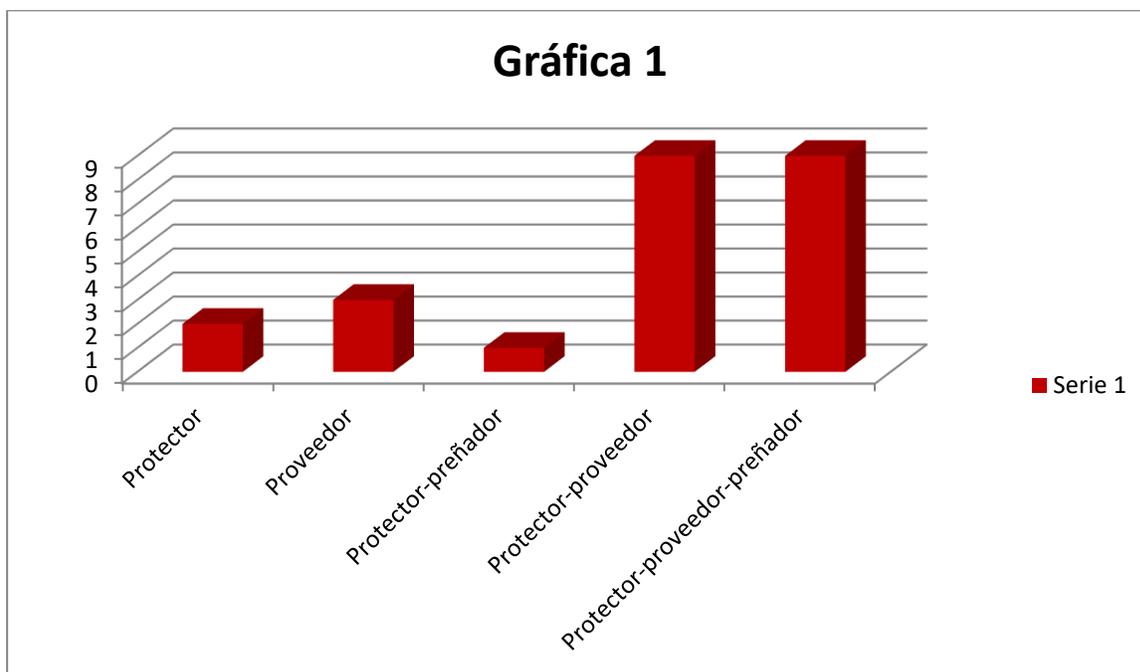
Representaciones de la propia masculinidad en plastilina, con base en los postulados de modelo de hombre “preñador-protector-proveedor” (TMH)	Interpretación con base en los mismos postulados, en torno a significaciones asociadas a éstos de modelo de hombre “preñador-protector-proveedor” (TMH)
1.Infinito	No específico
2.Brazo musculoso	Preñador-protector-proveedor
3.Letra: G	Protector-proveedor
4.Oso	Preñador-protector-proveedor
5.Letra: M (formada por partes que se entrelazaban)	Preñador-protector-proveedor
6.Águila	Preñador-protector-proveedor
7.León	Preñador-protector-proveedor
8.Tortuga	Preñador-protector-proveedor
9.Sin formar una figura concreta	
10.Pistola (un revolver, con cartucho y una bala, tres objetos por separado)	Protector-preñador
11.Letra: A	Protector-proveedor
12.Billete	Proveedor
13.Letra: J	Protector-proveedor
14.Águila	Preñador-protector-proveedor
15.Dólar	Proveedor
16.Letra: M	Protector-proveedor
17.Billete	Proveedor
18.Tiburón	Preñador-protector-proveedor
19.León	Preñador-protector-proveedor
20.Letra: M	Protector-proveedor
21.“Angry Bird”	No específico
22.Bóxer (instrumento para golpear que se coloca en la mano y se coloca en el puño cerrado)	Protector
23.Sin formar una figura concreta	
24.Letra: D	Protector-proveedor
25.Corazón	Protector-proveedor

26.Mesa y silla	Protector-proveedor
27.Rosa con espinas	Protector
28.Dado	No específico
29.Letra: M	Protector-proveedor

En la Tabla anterior, tres figuras sugieren proveeduría: una de *Dólar* y dos de *Billete*. Dos de las figuras sugieren protección: *Boxer*. Por ser un arma blanca y *Rosa con espinas*, dado que la rosa es la familia que está cuidada por las espinas, a decir de su creador (él, se considera las “espinas protectoras”). Seis de las siete figuras que son letras, simbolizaban a la familia, a decir de los propios participantes, iniciales de los apellidos, y representaban la protección y el cuidado de la familia, “ver que no les faltara nada” (protector-proveedor). La figura de la *Pistola (un revolver, con cartucho y una bala, tres objetos por separado)*, corresponde a protector-preñador, dado que la pistola es un símbolo fálico. Las figuras: *Corazón*, por su capacidad de cuidar y dar; como *Mesa y silla*, por ser elementos donde se comparten el pan y los afectos, corresponden a protector-proveedor. Los siete animales referidos, por las diversas características referidas en los ejercicios anteriores, integran las tres categorías TMH: Preñador-protector-proveedor. Así mismo, por la descripción detallada que hizo al grupo entero quien realiza la *Letra: M* (formada por partes que se entrelazaban), también le corresponden las tres categorías TMH.

En resumen, las categorías TMH alcanzadas son:

- 1) Dos (2) menciones a Protector
- 2) Tres (3) menciones a Proveedor
- 3) Una (1) mención a Protector-preñador
- 4) Nueve (9) menciones a Protector-proveedor
- 5) Nueve (9) menciones a Protector-proveedor-preñador



Es notoria la prevalencia de las categorías de *protector-proveedor* y de la tripleta TMH: *protector-proveedor-preñador*.

Surgen, ante todo esto diversas preguntas que es importante abordar, en su complejidad, para pretender explorar algunas respuestas válidas y significativas. Los adolescentes en conflicto con la ley de la Comunidad de Diagnóstico Integral para Adolescentes, han sido señalados por la presunta comisión de algún ilícito y esperan un fallo del juez/a competente para conocer su estatus legal y saber si son condenados a una medida legal que implique una privación temporal de su libertad o alguna otra medida legal. Pero, ¿qué ha llevado a estos adolescentes a refrendar sus masculinidades desde una lógica de violencias estructurales y culturales, expresadas en conductas violentas directas, que posiblemente sean consideradas delitos, de acuerdo a normatividades jurídicas vigentes? Y, me sumaría a algunos cuestionamientos de investigadores como Domínguez-Ruvalcaba (2018), cuando se cuestiona, con base en la reflexión de la construcción de masculinidades hegemónicas: ¿Qué forja el valor de la cultura de la muerte?, ¿Qué normas rigen la desafección de los sujetos criminales? Este autor citado, sugiere que, de acuerdo a Levinas (1998, pp. 63 – 64, en: Domínguez-Ruvalcava, pp. 48), la desafección, sería una renuncia a la relación ética con otros, ajena a un pacto social y caracterizada por subjetividades que niegan afectos de entendimiento y solidaridad con los otros. La desafección es fruto de una construcción social, de una educación con opción preferencial por la violencia. No obstante que esta desafección, al parecer, no está presente cuando de cuidar, proteger o engendrar a la familia se trata, da cuerdo a lo que arriba ha sido analizado.

En este orden de ideas, y tomando en cuenta que esta población adolescente se constituye por personas que desde su temprana juventud, son víctimas y victimarios a la vez de una sociedad que alimenta y justifica la violencia, surgen más preguntas como las que se discutieron en una ponencia del X congreso de la AMEGH, septiembre de 2019: ¿Qué desafectos surgen desde la cultura patriarcal, machista y neoliberal?, ¿Cómo re-afectar/restaurar una masculinidad no violenta?, ¿Cómo construir marcos nuevos de relación, estrategias pedagogías renovadoras y restaurativas desde una Educación del Afecto?

CAPÍTULO 5. DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.

Tras la información obtenida por este diagnóstico y análisis de resultados, se sugieren tres sesiones para un proceso educativo de intervención, con base en la metodología de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, y la propuesta del Modelo de Atención a la Violencia en Contextos Educativos de la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México.

Los momento y características metodológicas de esta intervención se detallan a continuación:

1. ¿Cómo se realizó el diagnóstico?

Mediante el método de la investigación-acción, haciendo uso de diarios de campo, observaciones coparticipativas. Utilizando también las metodologías: socioafectiva o vivencial, participativa, problematizadora o reflexivo dialógica. Así como los enfoques de Derechos Humanos, de género, de juventudes, generacional y psicosocial/territorial (con base en la Teoría de Ecológica). A continuación, se definen las metodologías citadas:

1) La socioafectiva o vivencial. Facilita la construcción grupal en un ambiente que privilegia la autoestima y la confianza para apoderar a personas y a colectivos, que desarrolla las habilidades necesarias para comunicarse, cooperar y aprender a resolver los conflictos. Esta metodología ha sido la columna vertebral de la educación para la paz y los derechos humanos.

2) La participativa. Facilita los procesos de discusión, análisis, reflexión y construcción de conceptos, ideas, valores y principios, a partir del trabajo individual y colectivo. Se privilegia el conocimiento de quienes participan en el proceso educativo.

3) La problematizadora o reflexivo-dialógica. Provoca procesos de confrontación y problematización que facilitan y apoyan la toma de decisiones ante situaciones cotidianas en las cuales se polarizan dos o más derechos. Favorece el desarrollo del juicio moral.

4) Estrategia integral de Atención mediante diversos Enfoques:

A) Enfoque de Derechos Humanos.

B) Enfoque de Género.

C) Enfoque de Juventudes y Generacional.

D) Enfoque Psicosocial/Territorial (desde la Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner)

2. ¿Cuáles son algunas de sus características?

Participativo porque los observados co-construyen con el observante la investigación-acción. Y reflexivo, porque el dispositivo promoverá la reflexión en los sujetos que participan. Todo ello, con base en las metodologías ya descritas.

3. ¿Cómo lograré que se promueva un proceso participativo en todo momento?

Generando un rapport adecuado, progresivo y sistematizado, para que, a través de actividades socioafectivas (lúdicas), coparticipativas y problematizadoras, se construya un escenario de participación libre, real, horizontal, democrática y permanente. Todo ello en un escenario donde se cuidará la sana distancia y el uso de cubrebocas, junto con todas las medidas de higiene necesarias para proteger la salud de todas las personas involucradas.

4. ¿Qué actividades llevaré a cabo?

Se propone una intervención única con un grupo focal de la Comunidad, la sistematización de los resultados obtenidos y la comparación posterior con los resultados del diagnóstico inicial.

Propuesta de intervención:

SAHUAROS, TITANES EN EL DESIERTO DEL ENCIERRO

¿Puedo contarte un cuento del desierto?



<http://eventosvet.blogspot.com/2010/05/bosque-de-sahuaros.html>

Imagina un desierto al norte de nuestro país, tal vez en Sonora... imagina su calor infernal del medio día y sus gélidas noches en un ciclo casi interminable de monótonas repeticiones. Imagina sus cielos abiertos, infinitos, donde se puede contemplar esplendoroso el *Espinazo de la Noche*, así como fue imaginada la Vía Láctea hace mucho tiempo atrás por los griegos, pues era lo que mantenía, literalmente, el firmamento en su lugar (Carl Sagan, serie COSMOS, Capítulo 7).

Y en ese aparente paraíso de contrastes variopintos, erguidos como tótems vivos y dadores de vida, pues sostienen un inmenso ecosistema dentro, fuera y alrededor de ellos... se yerguen, soberbios los sahuaros. En realidad, se trata de cardones, unos cactus inmensos, que ya adultos, suelen crecer bien derechos, o casi siempre, y que nacieron siendo solo un tallo principal, al que se le llama *sahuaro*, pero que con el paso de los años le crecieron brazos espinosos al tronco principal.

Y crecen, crecen y se multiplican en un bosque único de gigantes, un bosque de...

SAHUAROS:

*Eternos vigilantes, abortados por el desierto
hijos amorosos, que tienden sus brazos,
al sediento caminante que siempre incierto
explora el horizonte, interrogando entre sollozos.*

*SAHUAROS, mudos testigos del tiempo milenarios
alimentados con candente sol y arena,
hermanos tuyos, invisibles, siempre complementarios
hijos del desierto. Compañeros de la misma pena.
(...)¹*

Pero no todo suele ser bello ni encantador en un desierto... imagina que ese desierto es doble, que no puedes controlar nada a tu alrededor, ni salir huyendo, ni escapar, y que estás plantado en mitad de ese páramo, pero inmóvil, incapaz de moverte, solo, rodeado de otros, que igual que tú, están compartiendo, la misma suerte...

Los adolescentes de la Comunidad de Internamiento Preventivo de la DGAEA, CDMX, viven, son justo así, como sahuaros enhiestos, fortísimos, silentes... en espera de *lluvia liberadora* y transformadora de su, actualmente, doble encierro: el que de suyo existe dada la realidad del proceso de internamiento preventivo y el encierro que nos ha legado como estela ponzoñosa, a su paso, la pandemia del COVID 19.

La metáfora del sahuaro, es más que elocuente, dado que, ellos, como verdaderos y totémicos sahuaros, se aglomeran, se anclan sin alternativa, cohabitan en bosques del doble desierto del encierro. Y es por ello que se describirá a continuación una serie de técnicas y actividades dentro de algunas sesiones de trabajo que se desarrollarán con este grupo de adolescentes, como insumos del dispositivo de tesis: **Construcción de masculinidades no violentas en jóvenes de la Comunidad de Internamiento Preventivo de la DGAEA, CDMX**, cuyo objetivo es: Fortalecer la vivencia integral de los Derechos Humanos en un grupo focal de jóvenes en conflicto con la ley, desde la Pedagogía Restaurativa, la construcción de Masculinidades alternativas y la transversalidad de la Educación para la Paz y la Noviolencia, para una convivencia solidaria y equitativa; y se llevaría a cabo en las instalaciones de esta Comunidad, ubicada en Petén

¹ Poema: SAHUAROS, fragmento, de María Elena Duarte Becerra.

S/N, Col. Narvarte Oriente. C. P. 13023, alcaldía Benito Juárez en la CDMX, a cargo de la dirección de la Dra. Cynthia Catalina Rosas Rodríguez.

En este texto se retoman los contenidos de un diagnóstico realizado en noviembre de 2019, en la Comunidad de Internamiento Preventivo, en un diagnóstico donde se generaron algunos materiales que nuevamente serán utilizados para esta nueva sesión aplicada de juegos reflexivo-dialógicos y problematizadores. Cabe señalar que, para efectos de practicidad, en el presente trabajo las páginas están numeradas, pero en la sesión, los materiales no tendrán esta numeración. En la segunda parte, se describen las actividades propuestas para la intervención final en la Comunidad. En la tercera parte se presentan los anexos.

Sea pues este el inicio de esta aventura bajo la luz mortecina y vacilante del Espinazo de la Noche, donde los Nahuales de estos estoicos Sahuaros, se harán presentes con toda su fuerza y confrontarán sus narrativas beligerantes con poesía, y rumiarán sendas ideas en torno a sus violencias y encontrarán alternativas no violentas para aprender a vivir en el *Desierto-por-partida-doble* y continuar a la espera de *la lluvia de tiempos más humanos, más fraternos...*



<https://magazine.trivago.com.mx/donde-ver-estrellas-mexico/>

Parte 1. Antecedentes:

IDEALIZACIÓN DE LOS NAHUALES: ESPEJEOS Y GUIÑOS...

En el jueves 21 y el jueves 28 de noviembre de 2019, se realizaron ya las primeras sesiones del diagnóstico en campo, en la Comunidad de Internamiento Preventivo (CIP), de la Dirección General Atención Especializada para Adolescentes, CDMX. En la primera actividad, tras la presentación y la bienvenida, se les pidió a los adolescentes que imaginaran un “nahual” protector, un animal con el que se identifiquen por sus características similares a ellos en carácter, habilidades o potencialidades. De acuerdo a la revista “México desconocido”. Con base en la cosmogonía

prehispánica, al nacer una persona también nace un animal, el cual se convierte en su protector y guía. El animal lleva por nombre tonalli o toná, que es el espíritu animal de todo individuo. Ambos comparten entidad anímica, espíritu y destino, por tal motivo, cuando la persona muere, su toná también fallece.

La lista de los nahuales de cada participante, en la sesión del día 21, se enuncia a continuación. Es importante advertir que se describe literalmente la respuesta de cada participante, respecto de ¿por qué hubo elegido ese Nahual?:

# Consecutivo	Nahual	¿Por qué elegiste ese nahual?
1	Serpiente	Me gustan y muerden
2	Pantera	Me gustan y son rápidas para cazar
3	Gacela	Es rápida
4	Perro	Son chidos
5	León	Son fuertes y rápidos
6	Halcón	Porque ven bien de lejos y son rápidos
7	Gato	Porque son muy hábiles
8	Perro pastor belga	Me gustan y son buenos para atacar
9	Lobo	Me gustan sus instintos y su modo de supervivencia
10	Águila	Porque vuelan y cazan a su presa
11	Águila 2	Porque aterrizan chido
12	Tigre	Son rápidos
13	Pantera 2	Por su agilidad
14	Jaguar	Porque me gustan
15	Jaguar 2	Por su agilidad
16	Delfín	Me gustan y porque nadan rápido
17	Tiburón	Porque son rápidos para cazar
18	Delfín 2	Porque son muy inteligentes
19	Pájaro carpintero	Porque son rápidos
20	Tigre 2	Por su color
21	León 2	Por la manera en que cazan
22	Oso	Son chidos
23	Venado	Porque son rápidos
24	Pantera 3	Son rápidos, cazan de noche, por sus ojos y su color
25	Serpiente coralillo	Es ágil, silenciosa, rápida y venenosa
26	Oso 2	Porque atacan
27	Oso 3	Me gustan y me gusta su manera de defenderse
28	Mariposa	Porque son libres, por sus colores y su manera de moverse

29	Pantera 4	Porque son hábiles
30	Llewua (¿acaso quiso referirse a una: "hiena"?)	Son ágiles y por el modo en que cazan
31	León 3	Porque me gustan

En una segunda actividad, en esa primera sesión, también, se les da cada participante una hoja de papel bond, donde estaba impresa la silueta de un rostro y se dispuso crayones de colores en el piso. Cada participante debía hacer un autorretrato en esa hoja de papel impresa con la silueta, compartiendo los crayones, cuyo limitado número hacía indispensable la cooperación y el dialogo para que se los pudieran intercambiar, si así lo decidían. Al cabo de realizar su autorretrato, se les pidió que escribieran el nombre de su "nahual" al frente de su dibujo. Para identificarlos sólo por el nahual, y preservar así su identidad (Véase Anexo 1, con las imágenes de los autorretratos).

La mayoría de los nahuales hacían referencia a depredadores con características de agresividad, destreza, entre otros afines, que pueden ser asociadas a un modo de masculinidad/virilidades violentas, y sólo cinco a animales no depredadores: "Gacela", "Mariposa", "Pájaro Carpintero", "Venado" y "Llewua". Algunos animales fueron repetidos como el "nahual elegido", destacando la "Pantera" en cuatro ocasiones, el "Oso" y el "León" en tres ocasiones cada uno.

En este diagnóstico inicial, se evidenció que los participantes destacan cualidades de un prototipo de hombre: "preñador-protector-proveedor", con base en las consideraciones de Gilmore (1994, citado por Fernández, 2003: 304): "Para ser un hombre [...] uno debe preñar a la mujer, proteger a los que dependen de él, y mantener a los familiares". Dado que se identifican con animales poderosos, ágiles, rápidos, hábiles, inteligentes, supervivientes, atractivos, letales, defensivos y agresores.

En la segunda sesión, el jueves 28, se le entregó a cada participante nuevamente su autorretrato nombrado con su nahual. La mayoría participó activamente y se les solicitó en esta ocasión que debían escribir una palabra o más, que significara su *Ser Hombre* para ellos, retomando los motivos por los cuales habían elegido su nahual, asociando, si así lo decidían, el Nahual, con su Ser Hombre. No obstante, la participación en esta segunda sesión se redujo a 24 y en la tabla siguiente se exponen, literalmente, los comentarios vertidos en relación a su condición de masculinidad. Nótese que, como en la 1ª. Sesión, aquí también se refrendan sus comentarios dirigidos a un modelo de hombre "preñador-protector-proveedor". Los marcados en verde, no estuvieron presentes en la sesión anterior y no se les considerará, por ello, en el análisis de los resultados.

# Consecutivo	Personaje con base en su nahual y su autorretrato:	Comentario sobre su condición masculinidad:
1	Serpiente:	Mantener a la familia económica y sentimentalmente.
2	Jaguar:	Dominancia, valentía
3	Oso:	Terrible, comelón, dormilón
4	Llewua:	Protector, ser fuerte
5	Jaguar (2):	Valiente
6	Jaguar (3):	Ágil
7	León:	Valiente, fiel
8	Águila:	Trabajar
9	Pájaro Loco:	Fuerte, educado
10	“Antohan”	S/comentario
11	Tigre:	Rápido
12	Tiburón:	Cazar, amigable
13	León (3):	Inteligencia, ágil
14	Perro:	Fiel, inteligente, ágil
15	Oso (2):	Su forma de atacar
16	Pantera:	Rápido, sobreviviente, veloz y la fuerza cuando ataca a su presa
17	Serpiente (2);	Sus “rayas” que son como las de la serpiente
18	Pastor Belga:	Olfato
19	Venado:	Ágil
20	Lobo:	Se preocupa por los de su manada
21	Águila (2):	Rápido
22	León (2):	Habilidoso, inteligente al cazar
23	Pantera (2):	Inteligencia, audaz, fuerza
24	Delfín:	Veloz, inteligencia, fuerza, ágil



<https://www.mexicodesconocido.com.mx/bosque-de-sahuaros-sonora.html>

PARTE 2. El juego:

SAHUAROS, TITANES EN EL DESIERTO DEL ENCIERRO

DÍA 1. Primera parte

Actividad 1: SOMOS SAHUAROS, JUNTOS AFRONTAREMOS EL DESIERTO...

Propósito específico: Describir a los participantes qué son los sahuaros, sus características y forma de vida en el desierto.

Tiempo estimado: 5 minutos.

Materiales: Imágenes impresas de sahuaros en el desierto de Sonora (se usarán las imágenes empleadas de sahuaros, mostradas en el presente trabajo).

Desarrollo: *Muy al norte de nuestro país, pegado a la frontera, hay un desierto enorme donde viven unas plantas gigantes, cactus de nombre: Sahuaros. Se agrupan por cientos o miles de ellos formando verdaderos bosques de titanes que apuntan al cielo sus enormes estaturas de varios metros. Son fuertes, resisten casi cualquier cosa que les ocurra, y también son fuente de refugio, de agua y alimento para muchos animales. Pueden llegar a ser viejos sabios de hasta 300 años de edad, pero crecen lentamente: hasta un metro cada tres años. Bajo su sombra, quien necesite descansar, encontrará consuelo y alivio.*

<https://www.mexicodesconocido.com.mx/bosque-de-sahuaros-sonora.html#:~:text=Conoce%20m%C3%A1s%20de%20Sonora&text=Los%20sahuaros%20son%20viejos%20sabios,han%20ocultado%20bajo%20su%20sombra.>



Actividad 2: MI NAHUAL PROTECTOR

Propósito específico: Nombrar los “nahuales protectores” e imaginar cómo es que pueden cuidarnos de las amenazas y cómo somos parecidos a ellos.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Materiales: Imágenes impresas de sus nahuales (se usarán las imágenes empleadas, ver Anexo 2).

Desarrollo: *Sabemos que somos sahuaros, pero hasta los gigantes necesitan ser protegidos y es tiempo que identifiquemos a nuestros Nahuales, esos animales que imaginamos que podrían ser nuestros protectores. Los podrán ver en las imágenes que repartiremos para que los identifiquen con mayor facilidad. ¿Cuál es tu Nahual protector, con cuál te identificaste?, Elige uno, alguno que te represente ahora y aquí mismo, reténlo en tu memoria y sigue imaginando cómo te equiparas con su forma de ser, de vivir, de comportarse. Puedes preguntar lo que quieras.*

Actividad 3: LA VIOLENCIA ESTA NORMADA

Propósito específico: Identificar de qué manera la violencia nos afecta y cómo nos podemos identificar con ella.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Materiales: Imágenes impresas de las normatividades (se usarán las imágenes empleadas, ver Anexo 3, que incluye las definiciones técnicas de las Normatividades). Hoja de papel y lápiz o bolígrafo.

Desarrollo: *Enseguida, les mostraré una selección de 12 formas de violencia que podemos estar desarrollando o padeciendo, se llaman normatividades. Podrán verlas y leer de qué se trata cada una de ellas en las tarjetas que compartiremos. Cada una de ellas está descrita con lenguaje muy*

sencillo y sintetizado para una mejor comprensión. Y les pediré que las vean y lean con cuidado, y elijan una que pudiera representar su estado anímico o su personalidad, pero que no lo digan a nadie, porque esta parte del juego es personal y reflexiva, sólo deben pensar si les checa y si esa normatividad se parece al carácter o la conducta de su nahual. A cada uno le compartiré una hoja de papel y un lápiz para que escribas lo que necesites y no lo olvides. Te pediré que reflexiones un momento: ¿Eso que leen en la normatividad que eligieron, se parece a lo que hace su nahual?, ¿Por qué? Puedes preguntar lo que desees y solicitar ayuda en la lectura.

Bosque de sahuaros



<https://www.flickr.com/photos/parral/484029857>

Actividad 4: EL POEMA ES LA SOMBRA DEL SAHUARO...

Propósito específico: Seleccionar un poema con el que se identifiquen, leerlo y reflexionar si lo que dice le recuerda a su nahual o a la violencia normada.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Materiales: Imágenes impresas de los poemas (se usarán las imágenes solo impresas en hojas bond, ver Anexo 4).

Desarrollo: *En el desierto del encierro de la pandemia, nuestro doble encierro, existen ventanas alternativas de esperanza... Deberán ahora elegir uno de los 12 poemas, en tarjetas carta, también, con la consigna de que aquel que elijan pudiera ayudarles a encontrar alguna luz o alternativa a esas normatividades; o tal vez se sientan identificados sus nahuales con lo que dice el poema elegido. Los poemas, los pueden conservar y también estarán pegados en la pared del salón durante las tres sesiones.*

TALLER LÚDICO: CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES

DÍA 2, Segunda parte.

Actividad 1: LA VIDA DE JUAN (véase cortometraje en archivo anexo).

Propósito específico: Identificar las circunstancias violentas en la historia de Juan y cómo pudieron marcar la vida del personaje.

Tiempo estimado: 35 minutos.

Materiales: Equipo de cómputo, bocinas y cañón para presentación del video.

Desarrollo: *En el desierto los sahuaros, si bien son únicos, suelen parecerse porque crecen casi de la misma forma. Juan es un chico como tantos otros que creció con las enseñanzas tradicionales de cómo tienen que ser los hombres de acuerdo a la sociedad. Veremos en el video su historia y platicaremos cómo es que su historia se parece a la nuestra...*

Actividad 2: SERPIENTES Y ESCALERAS (véase imágenes en anexo 5).

Propósito específico: Describir las situaciones donde pueden generarse condiciones propicias para el ejercicio de las violencias en torno a la construcción de masculinidades.

Tiempo estimado: 25 minutos.

Materiales: Lona impresa y dado gigante de tela.

Desarrollo: *Frente a ti tienes una gran lona con un juego conocido por todos: "Serpientes y escaleras". Por turnos, con ayuda del dado, irás tirando y avanzando con la consigna de comentar en cada casilla donde caigas, subas o bajes, según sea en caso, que es lo que representa ese comentario o cómo das respuesta a esa pregunta, con base en tu realidad. Se concluye el juego cuando alguien llega o rebasa la meta, y al menos debe pasar una vez cada participante.*

Actividad 3: LA CAJA MACHÍN o EL CORAZÓN DEL HOMBRE (alternativa, dependiendo del grupo y el tiempo disponible, la descripción de la actividad se encuentra en un documento aparte, en archivo anexo).

Propósito específico: Comparar las masculinidades violentas con aquellas que pueden ofrecer alternativas de libertad y realización desde la noviolencia.

Tiempo estimado: 40 minutos.

Materiales: La Caja Machín, su llave y sus objetos.

Desarrollo: Descrito en el documento anexo.

Actividad 4: PARACAIDAS (Competencia VS Cooperación)

Propósito específico: Analizar la importancia de la cooperación frente a la competencia, en la búsqueda de un objetivo común.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Materiales: Paracaídas lúdico y pelota ligera (ver anexo 6).

Desarrollo: *Con ayuda del paracaídas jugaremos juntos y nos divertiremos. Descubriremos si este juego, como muchos otros, se parece a lo que nos ocurre en la vida misma. Y trataremos de responder a la pregunta: ¿Será mejor cooperar que competir?*

¿PODEMOS PINTAR DE VERDE EL DESIERTO?

DÍA 3, Tercera parte.

Actividad 1: VIOLENCIA Y NOVIOLENCIA... ¿QUÉ CAMINO ELIGES?

Propósito específico: Identificar las violencias que se padecen y las que se generan y las posibles construcciones alternas de la realidad.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Materiales: Imágenes impresas sobre violencias y alternativas no violentas (se usarán las imágenes emplayadas, ver Anexo 7).

Desarrollo: *Hemos recordado que somos Sahuaros que habitan en un bosque el doble desierto, y que tenemos nahuales protectores de violencias. Las hemos identificado y algunos poemas nos recordaron que aún en la noche más oscura siempre brillarán las estrellas... Se les mostrará enseguida tres tarjetas con tres formas de vivir la violencia, y podrán discutir en plenaria sus puntos de vista al respecto y luego se les mostrarán otras tres tarjetas con alternativas de no violencias, para que reflexionen también en plenaria sobre qué tanto pueden ser una respuesta a las violencias ya previamente discutidas, y ¿qué posibles construcciones alternas de la realidad pueden generar individual y colectivamente?*

Actividad 2: ESTA ES MI NUEVA MASCULINIDAD: SOY UN SAHUARO DE PAZ

Propósito específico: Construir con un trozo de plastilina, una figura que dé cuenta del hombre no violento que puede resurgir en cada participante.

Tiempo estimado: de 20 a 30 minutos.

Materiales: plastilina de colores en barras pequeñas.

Desarrollo: *Somos sahuaros nuevos, que desean renovar su propia vida, dar vida y compartir otras maneras no violentas de ser hombre. Si mi nueva masculinidad puede tomar forma, ¿a qué se parece?, ¿qué forma puede adquirir?*

Nota: se deberá tomar registro fotográfico de las creaciones de cada participante.

Actividad 3: ¿QUÉ TE LLEVAS DEL DESIERTO Y QUÉ DEJAS ALLÍ?

Propósito específico: Reconocer las vivencias y aprendizajes del ejercicio.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Materiales: Ninguno.

Desarrollo: ¡Gracias! Hemos llegado al final de este viaje imaginario por el doble desierto... ¿Qué decides llevar contigo para seguir viviendo?, ¿Qué eliges dejar atrás, en el desierto, porque ya no te sirve o porque te estorba para seguir creciendo? ...y Si fueras verdaderamente un Sahuaro: ¿A quién dejarías vivir en ti?, ¿A quién darías tu generosa sombra (amor, pasión, lealtad, compromiso)?



<http://www.cronicasonora.com/sahuaros-palo-verdes-y-cardones/>

Con ello se pretende con el grupo en su conjunto logremos analizar en un inicio los modelos de masculinidad con los que hemos crecido y nos hemos apropiado, para luego, vivenciar un nuevo discurso de masculinidades alternativas no binarias, diversas, decoloniales, situadas y desde una ecología de saberes horizontales y comunitarios, en un contexto histórico y performativo complejo. Todo ello, para que los jóvenes involucrados en este proyecto definan un nuevo sujeto de derechos integral.

5. ¿Con quiénes?

Con el grupo focal de adolescente/jóvenes varones de la Comunidad de Internamiento Preventivo de la DGAEA.

6. ¿Qué técnicas y/o instrumentos utilizaré y por qué?

En un contexto de seguridad de cercanía por la pandemia de COVID-19: diario de campo, técnicas lúdicas, expositivas, problematizadoras, entre otras. Por ser las más sencillas y efectivas con un grupo focal pequeño.

CAPÍTULO 6. REFLEXIONES FINALES.

A lo largo del presente trabajo, se ha descrito la construcción de la masculinidad dentro del de los procesos de construcción de género, como una construcción social e histórica; por ende, cambiante de una cultura a otra, dentro de cada cultura en distintos momentos históricos, a lo largo del curso de vida de cada individuo y entre diferentes grupos de hombres de acuerdo con su clase social, raza, etnia, sexualidad, nacionalidad, entre otras variables.

Diversas son las instituciones sociales que se encargan de la construcción de prerrogativas y mandatos de género y de maneras de construir masculinidades. Entre otras, se destacan: la familia, las instituciones de educación formal y no formal, la religión, los medios de comunicación, particularmente los digitales, así como la cultura en general.

Se hubo señalado ampliamente que la masculinidad hegemónica es fruto del androcentrismo, que es una perspectiva que se basa predominantemente en lo masculino, de tal forma que el hombre es colocado como un ser supremo, material y simbólicamente; y es fruto también del patriarcado, que es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo de los hombres y se basa en relaciones de dependencia, dominación, desigualdad e inequidad. Y el modelos hegemónico de masculinidad señala que todo hombre, heteronormado desde un binarismo excluyente, debe ser PROTECTOR (Mandato que le impone al hombre la responsabilidad de cumplir la función de proteger a las demás personas, especialmente a las mujeres, protección que muchas veces se transforma en control y dependencia), PROCREADOR (Mandato que indica capacidad y obligatoriedad de fecundar, tener hijos y ser siempre sexualmente activos) y PROVEEDOR (Mandato que demanda autosuficiencia, entiéndase: hacer todo solo y no necesitar ayuda; no depender de ni confiar en nadie; con la finalidad de proveer ininterrumpidamente toda suerte de sustento material a quienes

protege, pero sin que ello implique un involucramiento que demande sensibilidad, expresión de emociones, empatía o escucha activa, solo se limita a la proveeduría).

La masculinidad hegemónica se construye en torno a características muy específicas como son:

- La violencia como forma de control y dominación.
- La heterosexualidad como referente dominante y hegemónica.
- Los privilegios masculinos en prácticamente todas las instituciones socioculturales: familia, escuela, espacios laborales, religión, medios de comunicación, tecnologías digitales para la comunicación, el mismo Estado, entre otras.

En la construcción de masculinidades alternativas, se requiere la deconstrucción de imaginarios, costumbres y privilegios, la incidencia, el tejido fino de la sensibilidad la corresponsabilidad y la noviolencia, siempre en un entorno seguro de trabajo personal y grupal.

Así mismo, la educación es uno de los principales agentes socializadores de género y dada la importancia de la prevención de la violencia de género en la sociedad, explorar y comprender las historias de vida de varones que han construido una masculinidad alternativa puede dar luces para promover desde la educación modelos de masculinidades diferentes al tradicional y la posibilidad de contar con referentes masculinos que contribuyan a la construcción de identidades masculinas no hegemónicas. Es así que “de manera explícita e implícita, de cada hombre se espere esto, si no como expectativa total, al menos con un mínimo que, asumido suficientemente, lo envista de su rol y condición; lo cual resulta de cualquiera manera ineludible” (Cazéz, 2018).

Finalmente, quien suscribe estas líneas dese compartir la letra de una legendaria canción de rock que narra la historia de un hombre abatido por la frustración y el fracaso al perder su trabajo y no poder ser más el excelente proveedor que pensaba debía ser para su familia. Y cae en la cuenta, finalmente, que su masculinidad, otrora “inexpugnable”, es en realidad frágil, inmensamente frágil como serían un puñado de “ratoncitos de azúcar, bajo la lluvia” (...)

Suggar mice, de Marilion

Estaba hojeando los canales en la televisión

I was flicking through the channels on the TV

Un domingo en Milwaukee bajo la lluvia

On a Sunday in Milwaukee in the rain

Tratando de reconstruir las conversaciones

Trying to piece together conversations

Tratando de averiguar dónde echar la culpa

Trying to find out where to lay the blame

Pero cuando se trata de eso, no sirve de nada tratar de fingir

But when it comes right down to it there's no use trying to pretend

Porque cuando se trata de eso, no hay nadie aquí a quien culpar

For when it gets right down to it there's no one here that's left to blame

Cúlpame a mí, puedes culparme a mí

Blame it on me, you can blame it on me

Solo somos ratones de azúcar bajo la lluvia

We're just sugar mice in the rain

Escuché a Sinatra llamándome a través de las tablas del piso

I heard Sinatra calling me through the floorboards

Donde pagas un cuarto por una sociedad en rima

Where you pay a quarter for a partnership in rhyme

A la máquina de discos llorando en la esquina

To the jukebox crying in the corner

Mientras la camarera cuenta el tiempo

While the waitress is counting out the time

Porque cuando se trata de eso, no sirve de nada tratar de fingir

For when it comes right down to it there's no use trying to pretend

Porque cuando se trata de eso, no hay nadie a quien culpar

For when it gets right down to it there's no one really left to blame

Cúlpame a mí, puedes culparme a mí

Blame it on me, you can blame it on me

Solo somos ratones de azúcar bajo la lluvia

We're just sugar mice in the rain

Porque sé lo que siento, sé lo que quiero, sé lo que soy

'Cause I know what I feel, know what I want I know what I am

Papá tomó un raincheck

Daddy took a raincheck

Porque sé lo que quiero, sé lo que siento, sé lo que necesito

'Cause I know what I want, know what I feel I know what I need

Papá tomó un cheque de lluvia, tu papá tomó un cheque de lluvia

Daddy took a raincheck, your daddy took a raincheck

No hay nadie aquí a quien culpar excepto a mí

Ain't no one in here that's left to blame but me

Échame la culpa, échame la culpa

Blame it on me, blame it on me

Bueno, lo más difícil que he hecho fue hablar con los niños por teléfono.

Well the toughest thing that I ever did was talk to the kids on the phone

Cuando los escuché hacer preguntas supe que estabas solo

When I heard them asking questions I knew that you were all alone

No puedes entender que el gobierno me dejó sin trabajo

Can't you understand that the government left me out of work

Simplemente no podía soportar las miradas en sus rostros diciendo: "Qué idiota".

I just couldn't stand the looks on their faces saying, "What a jerk"

Entonces, si quieres mi dirección, es el número uno al final de la barra.

So if you want my address it's number one at the end of the bar

Donde me siento con los ángeles rotos agarrando pajitas y cuidando nuestras cicatrices

Where I sit with the broken angels clutching at straws and nursing our scars

Cúlpame a mí, cúlpame a mí,

Blame it on me, blame it on me,

Ratones de azúcar bajo la lluvia, tu papá tomó un control de lluvia

Sugar mice in the rain, your daddy took a raincheck

Fuente: LyricFind

Compositores: Derek William Dick / Ian Mosley / Mark Kelly / Pete Trewavas / Steve Rothery

Letra de Sugar Mice © Sony/ATV Music Publishing LLC

Bibliografía y otros recursos.

Alberti, M. y Pedrol M. (2017) “El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla”. Educación Social. Revista intervención Socioeducativa, 67, 47-72

Alquimia Intercultural (2019). Superestructura, normatividad y estructuras de opresión ¿Qué son? Infografía. Documento colectivo de trabajo alquímico y del movimiento Sin Odio. Ciudad de México.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of Human Development. Barcelona: Paidós.

Chávez, J. H. (1986) *Primer encuentro de poetas y narradores jóvenes de la frontera norte*. México. Programa cultural de las fronteras. Secretaría de Educación Pública. Pág. 127.

Cascón, F. (2016) Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. Recuperado en noviembre, en: http://pacoc.pangea.org/documentos/andalucia_educativa_paco.pdf

Cascón, S. P. y Papadimitriou, C. G. (2005) Resolución no violenta de los conflictos. Guía Metodológica. México, Edit. McGraw Hill.

Cazéz, D. (2018) *El feminismo y los hombres*, Revista de la Universidad de México, Extraordinario I, Artículos, p. 64 <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/2194c3b5-e270-42b9-be92-86258a91eab4/el-feminismo-ylos-hombres>

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2012) Informe especial sobre los derechos humanos de las y los jóvenes en el Distrito Federal, 2010-2011. <https://piensadh.cd hdf.org.mx/index.php/informes-tematicos-1/informe-especial-sobre-los-derechos-humanos-de-las-y-los-jovenes-en-el-distrito-federal-2010-2011>

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2007). Marco conceptual educativo de la CDHDF. México. CDHDF, pp. 37. Disponible en: https://piensadh.cd hdf.org.mx/images/publicaciones/cuadernos_para_la_educacion_en_de_rechos_humanos/2007_Marco_Conceptual_Educativo.pdf

Constitución Política de la Ciudad de México. (2017) Edición en formato electrónico por el Instituto de Transparencia, Acceso a la Información Pública, Protección de Datos personales y Rendición de Cuentas de la Ciudad de México https://www.infocdmx.org.mx/documentospdf/constitucion_cdmx/Constitucion_%20Politica_CDMX.pdf

Domínguez-Ruvalcaba, H. (2016) Cómplices por la Equidad. MenEngage Mx. > Blog > Podcast > 94. ¿Cómo encontrar luz en las narrativas de dolor en México? Disponible en: <http://complices.org.mx/94-como-encontrar-luz-en-las-narrativas-de-dolor-en-mexico/>

Domínguez-Ruvalcaba, H. Víctimas - victimarios: El gandalla como subjetividad escindida. En: Ayala, L. G. y Rodríguez, L. F. (2018) Masculinidad, crimen organizado y violencia. Colofón y Universidad Autónoma de Querétaro.

Duarte, K. (2000) ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente, Última década. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362000000200004>

de Mézerville, C. M. (2020) “Una pedagogía restaurativa y para la paz ante la pandemia y post pandemia: Un enfoque comunitario desde la docencia”. Revista Estudios, (41), 2020. Diciembre 2020 - Mayo 2021. https://redib.org/Record/oai_articulo2977448-una-pedagog%C3%ADa-restaurativa-y-para-la-paz-ante-la-pandemia-y-post-pandemia-un-enfoque-comunitario-desde-la-docencia

El inigualable bosque de sahuaros. Revista digital: México Desconocido. Recuperado en:

<https://www.mexicodesconocido.com.mx/bosque-de-sahuarossonora.html#:~:text=Conoce%20m%C3%A1s%20de%20Sonora&text=Los%20sahuaros%20son%20viejos%20sabios,han%20ocultado%20bajo%20su%20sombra>

Feixa, C. (1995) Reloj de Arena, Causa Joven, México. Citado en: ESPOLEA A. C. (2012) ¿Qué es la perspectiva de juventud? <https://idpc.net/es/publications/2012/03/que-es-la-perspectiva-de-juventud>

Fernández, A. (2021) "Breve historia de la juventud". <https://letraslibres.com/revista-espana/breve-historia-de-la-juventud/>

Fernández, A. M. Proveedores, machos y cornudos: la masculinidad hegemónica. En: Miano, M. (2003) Caminos inciertos de las masculinidades (compilación). Instituto Nacional de Antropología e Historia. Pág.: 301 y 304

Fernández, M. A. y Ayllón, R. E. (2014) Machismo no es destino. Manual de prevención de violencia contra las mujeres para niños y niñas de primaria. GENDES, A. C.

Guadarrama, B. R., Ortega, C. y Martínez L. (2008) Educación para la Paz, Derechos Humanos y Noviolencia. CEPAZ, México.

Guzmán, G. y Bolio, M. (2010) Construyendo la herramienta perspectiva de género: como portar lentes nuevos. México: Universidad Iberoamericana. 1a ed. 211 pp

Habermas, J. (2015) Habermas. El intercambio de argumentos entre miembros de una sociedad es la base de la libertad. España. RBA.

Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. México. DEBATE.

Huberman, H. (2012) "Masculinidades Plurales". Reflexionar en clave de géneros, PNUD, p. 12

Instituto Mexicano de la Juventud. (2021) ¿Qué es ser joven?
<https://www.gob.mx/imjuve/articulos/que-es-ser-joven?idiom=es>

Jares, X. R. (1999) Educación para la Paz. Su teoría y práctica. Madrid, Edit. Popular.

Lagarde, M. (1997) Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Cuadernos inacabados, No. 25, 244 pp.

La vida de Juan. Video Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=EbT-kpKyHZk&t=11s>

Los nahuales en México. Revista digital. México Desconocido. Recuperado en:
<https://www.mexicodesconocido.com.mx/nahuales-en-mexico.html>

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2022)
https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-01/Ley_GDNNA.pdf

Ley de los derechos de las personas jóvenes en la Ciudad de México (2020)
<https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/index.php/leyes/leyes/1012-ley-de-los-derechos-de-las-personas-jovenes-en-la-ciudad-de-mexico#ley-de-los-derechos-de-las-personas-j%C3%B3venes-en-la-ciudad-de-m%C3%A9xico>

Liebel, M. (2018). *Infancias Dignas, o cómo descolonizarse*. Perú. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes Adolescentes y Niños Trabajadores de América latina y el Caribe, IFEJANT.

Marco Conceptual Educativo de la CDHDF (2007). Comisión de derechos Humanos del Distrito Federal. México. Cuadernos para la Educación en Derechos Humanos 9.

Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica (2021) Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes + Protocolo Adicional. Tratado Internacional de Derechos de la Juventud, España, Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica.
<https://oij.org/wp-content/uploads/2017/01/Convenci%C3%B3n.pdf>

Osnaya, C. J. (2017). Derechos Humanos, Poder y Género. Power point. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

Primer Encuentro de Poetas y Narradores Jóvenes de Frontera Norte (1986) Compilación de autores. FRONTERA/SEP.

Quintana, J. M. (1986) *Primer encuentro de poetas y narradores jóvenes de la frontera norte*. México. Programa cultural de las fronteras. Secretaría de Educación Pública. Pág. 185.

Sagan C. (1980) COSMOS, serie de televisión.

Segura R. (2015) Conceptos básicos de la perspectiva de género. En: *Perspectiva de Género en las Áreas de salud y Educación*. México. Facultad de Estudios Profesionales Iztacala. UNAM.

Torres, J. (2017) “La participación infantil dentro de las aulas escolares, un mecanismo de empoderamiento para la vivencia integral de niños y niñas”. Tesis de Licenciatura de Educación Primaria. Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

UNICEF (2020) ¿Qué es la adolescencia? <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>

UNICEF Comité Español (2006) Convención sobre los Derechos del Niño <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Valenzuela, J. M. (2015). *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona: NED Ediciones.

Vázquez, P. (2012) Guías para el debate. ¿Qué es la perspectiva de juventud?, México, Espolea A.C. <http://fileservr.idpc.net/library/qped-es-perspectiva-de-juventud-alt.pdf>

Zamudio, M. T. (2007) El proceso de revisión de la violencia en un grupo de varones. En: Figueroa, J. A. y Salguero, A. (2019) “¿Y si hablas de...sde tu ser hombre?” CDMX. El Colegio de México. Págs. 115 -163.

Zenteno, R. (1995) Cuentos jerigonzos de Chiapas y otras hormigas. SEDESOL. Gobierno de Chiapas.

BIBLIOGRAFÍA Y OTROS RECURSOS de *La Caja Machin*

Referencias de poesía en el cuerpo del texto:

(1) **Alfa Yubarta yuun Catazaj’a** (S/F) *Mi soledad*. Poema inédito.

(9) **Benedetti, M.** *Talantes*. En portal de internet. Recuperado de: <http://www.saudaderadio.com/2017/08/Mario-Benedetti-Talantes.html>

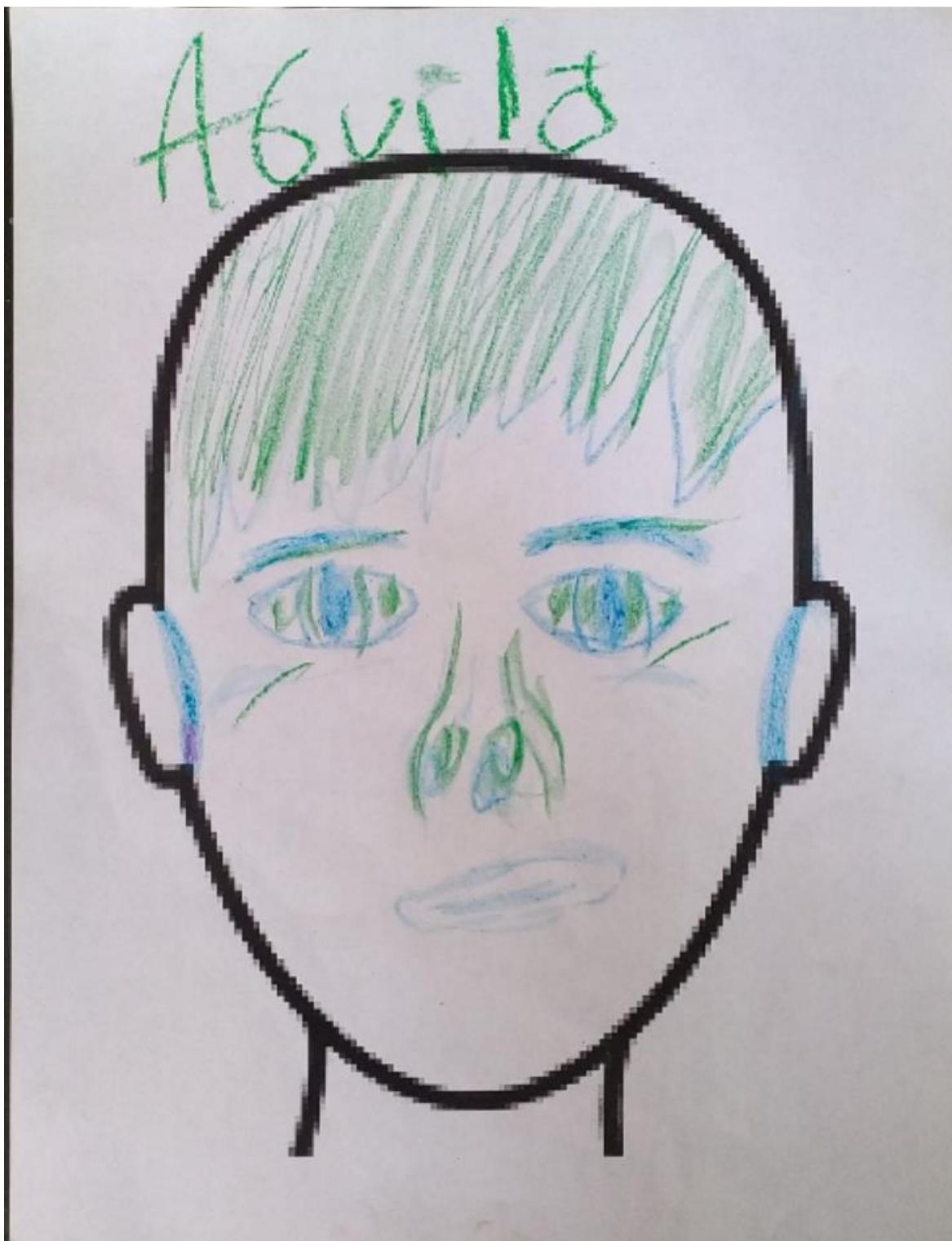
- (2) **Cuadra, P. A.** (1985) *Tomasito, El Duque*. En: Antología de la Poesía Hispanoamericana. Colección Tierra Firme. Fondo de Cultura Económica. México. Pág. 88
- (5) **Juarroz, R.** (1985) 11. En: Antología de la Poesía Hispanoamericana. Colección Tierra Firme. Fondo de Cultura Económica. México. Pág. 319
- (7) **Machado, A.** (S/F) *Cantares*. Recuperado en: <http://elmundoenverso.blogspot.com/2007/11/cantares-de-antonio-machado.html>
- (8) **Quintana, J. M.** (1986) *Un hombre simple*. En: Primer Encuentro de Poetas y Narradores Jóvenes. Programa Cultural de las Fronteras, SEP. Pág. 185
- (6) **Piñón, J. M.** (1986) *Canción del solitario*. En: Primer Encuentro de Poetas y Narradores Jóvenes. Programa Cultural de las Fronteras, SEP. Pág. 182
- (4) **Pizarnik, A.** (1985) *II*. En: Antología de la Poesía Hispanoamericana. Colección Tierra Firme. Fondo de Cultura Económica. México. Pág. 464

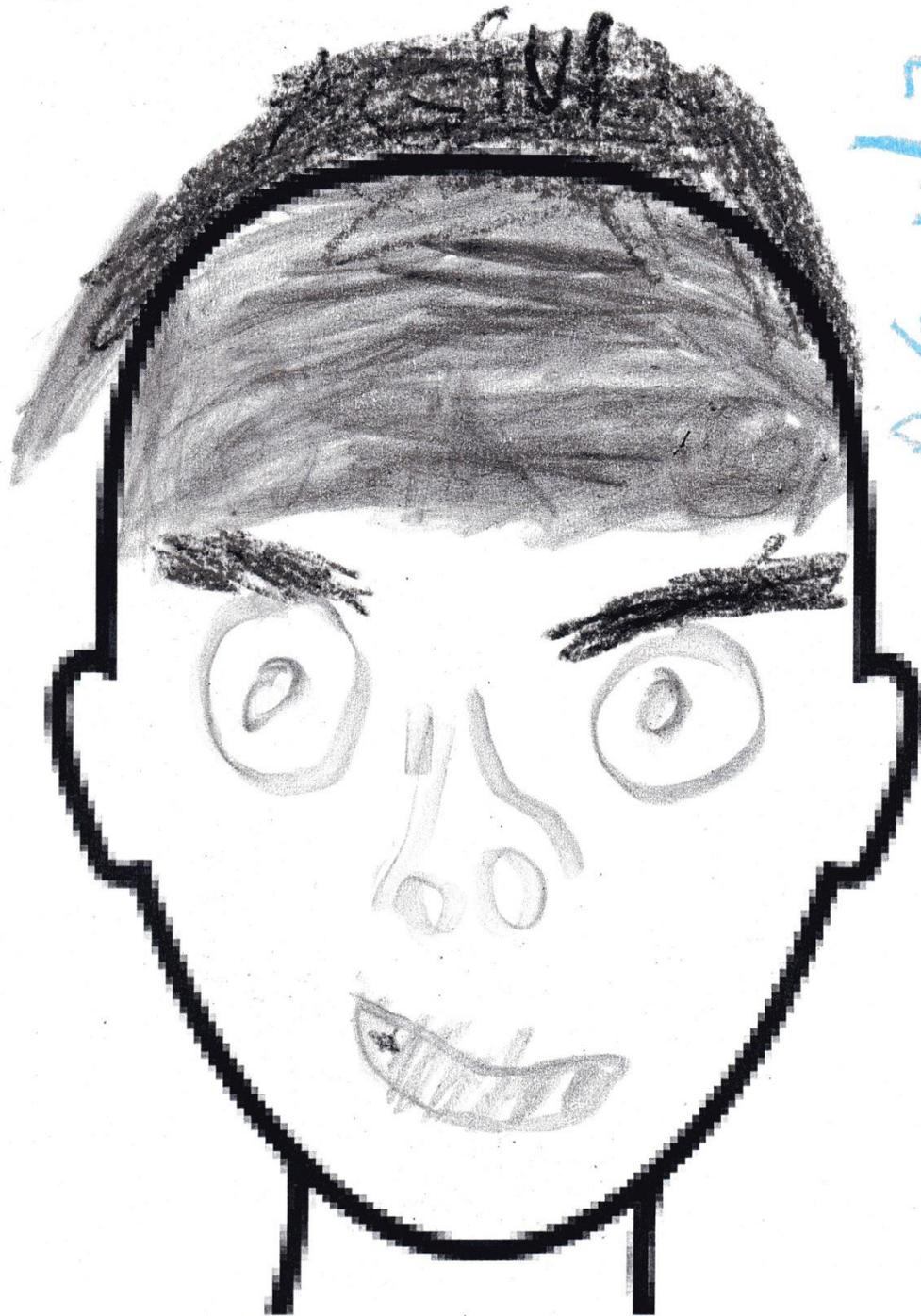
Referencias de frases escritas en la caja:

- Fernández, A. M.** (2003) *Provedores, machos y cornudos: la masculinidad hegemónica*. En: Miano. M. Caminos inciertos de las masculinidades. Conaculta. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Págs. 299 - 317
- Jiménez, A.** (2016) *Picardía Mexicana*. Editorial RM, México. Edición facsimilar impresa en China. 276 pp.

ANEXOS:

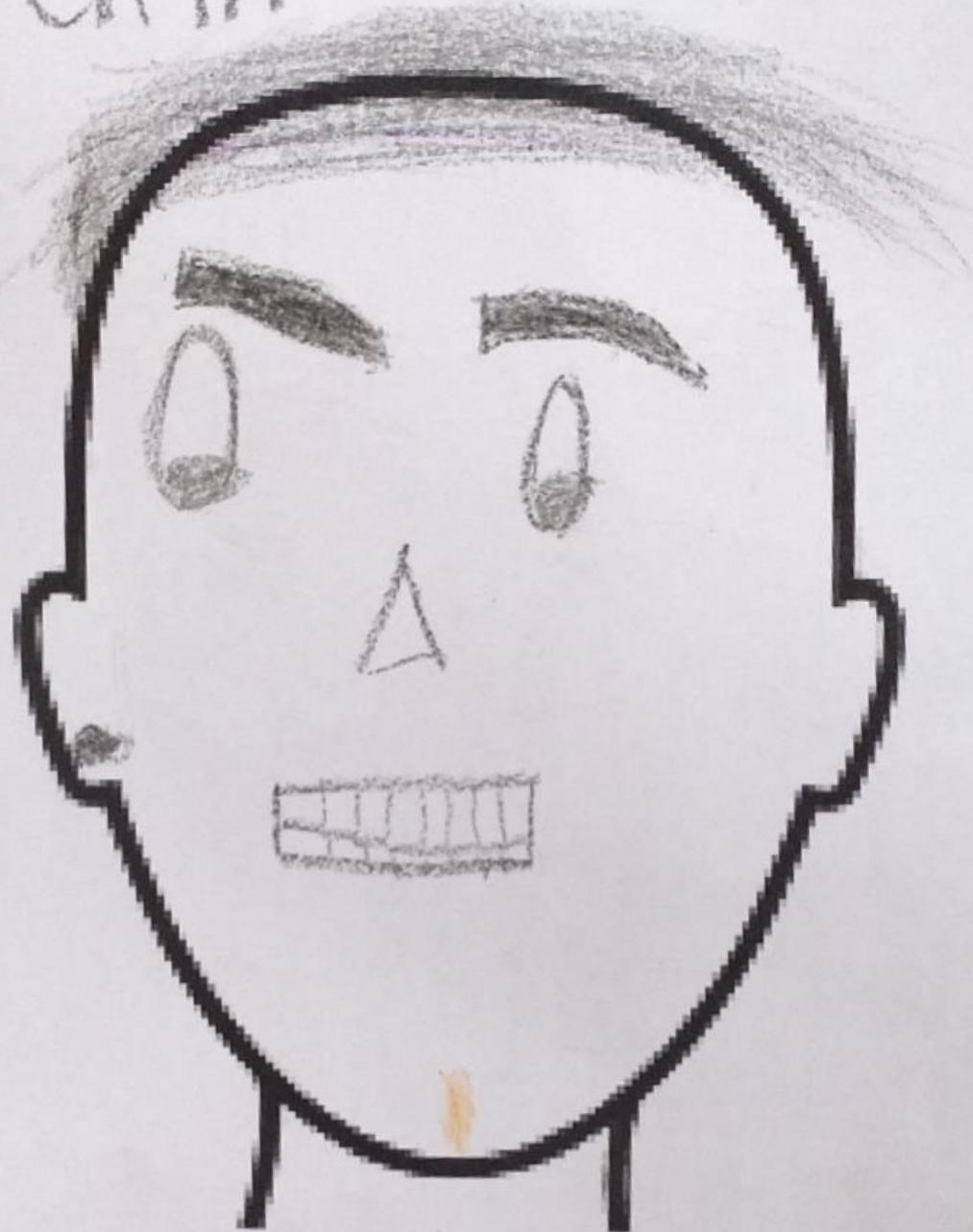
1) AUTORRETRATOS

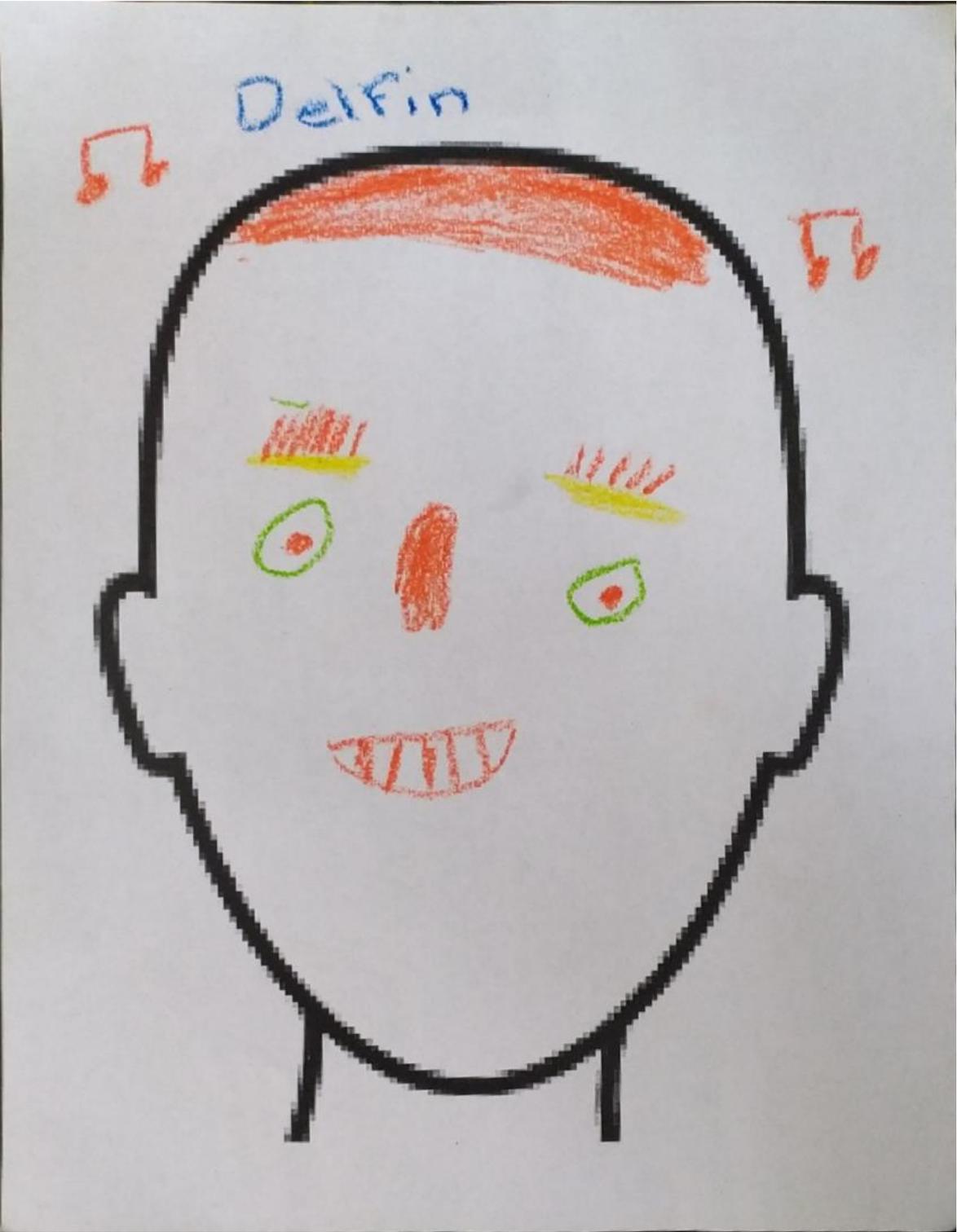




Aquila

Delfin





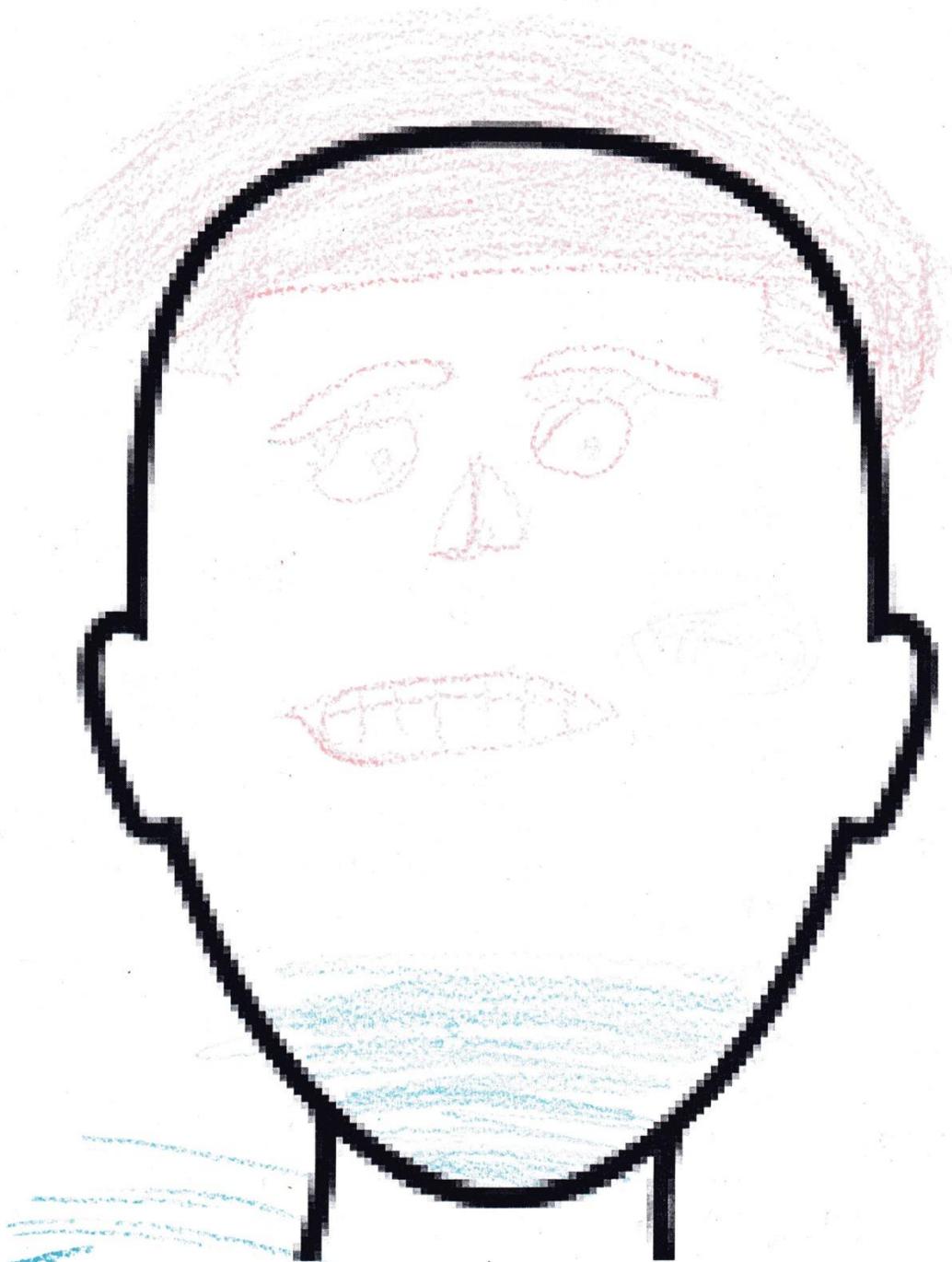
Gazela





Jaguar D.6





Jaguar

Jaguar



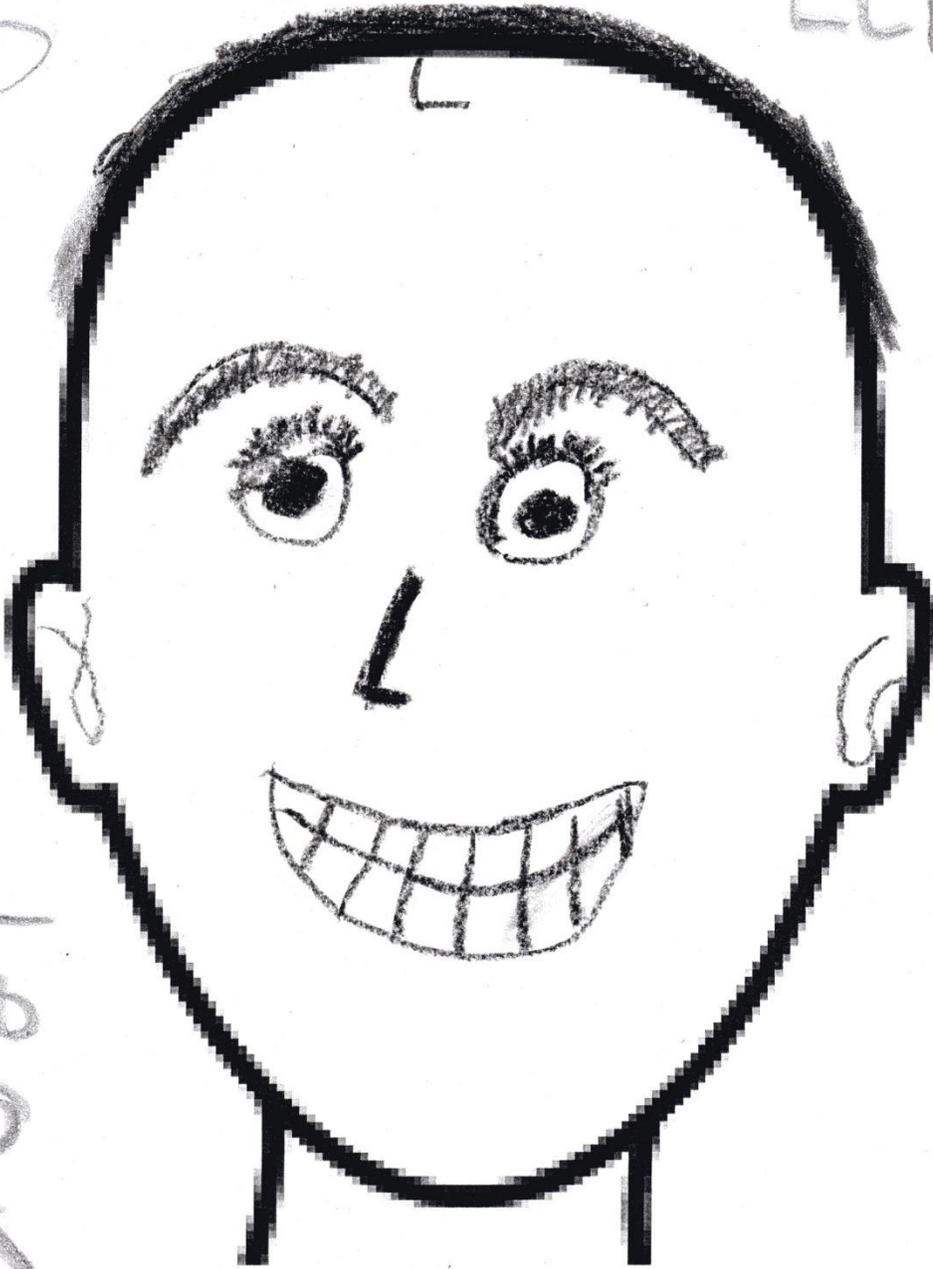


Leon

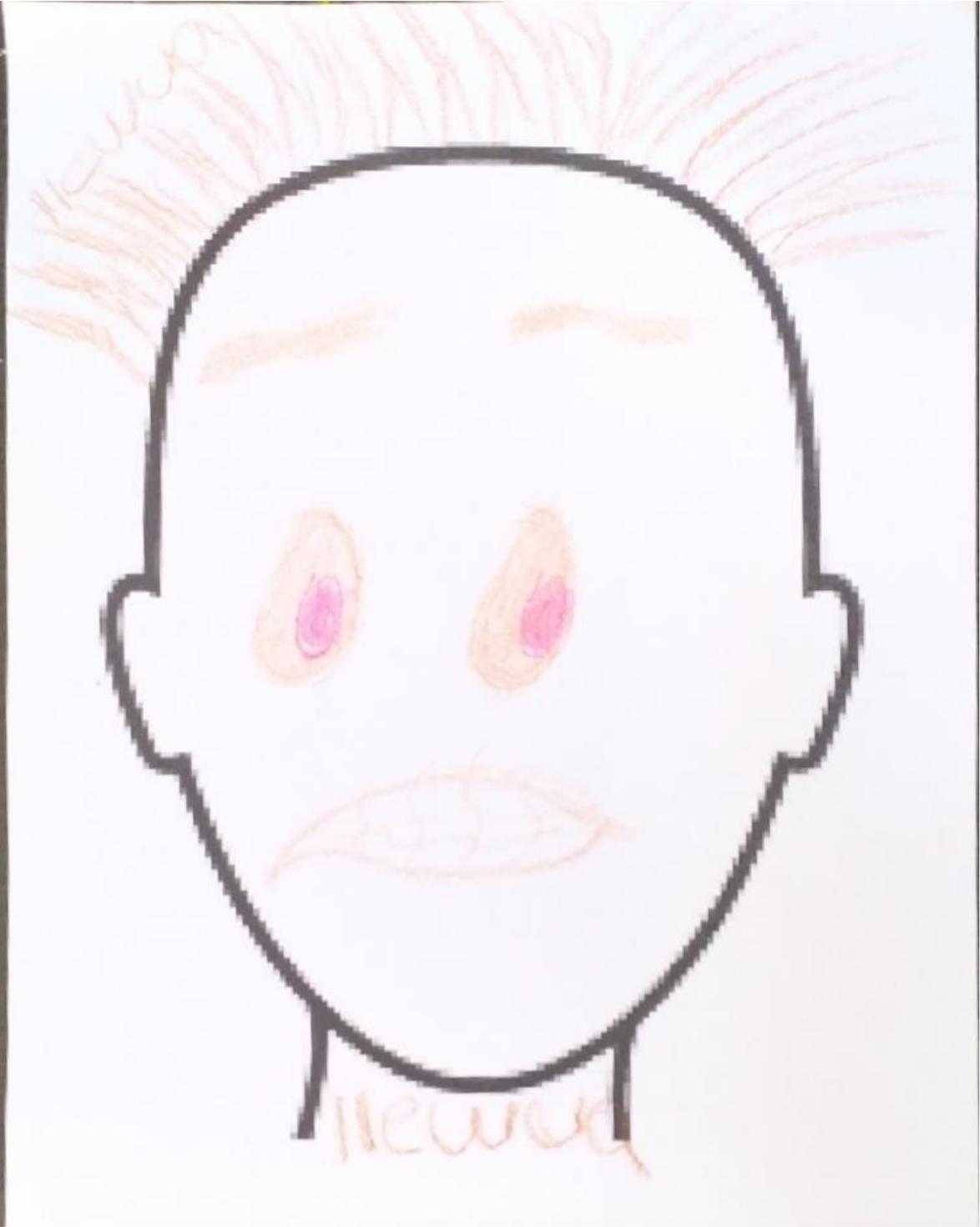


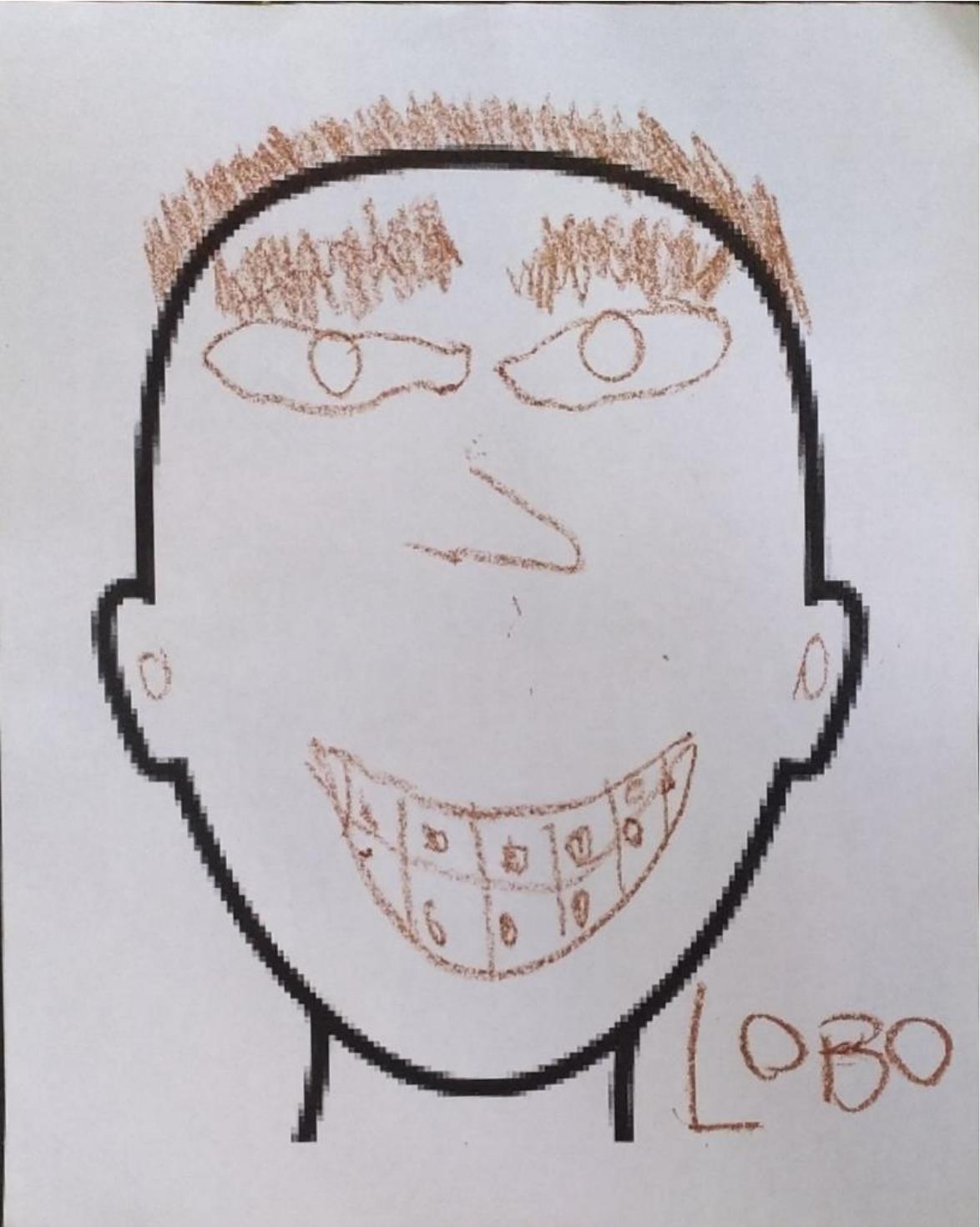
30

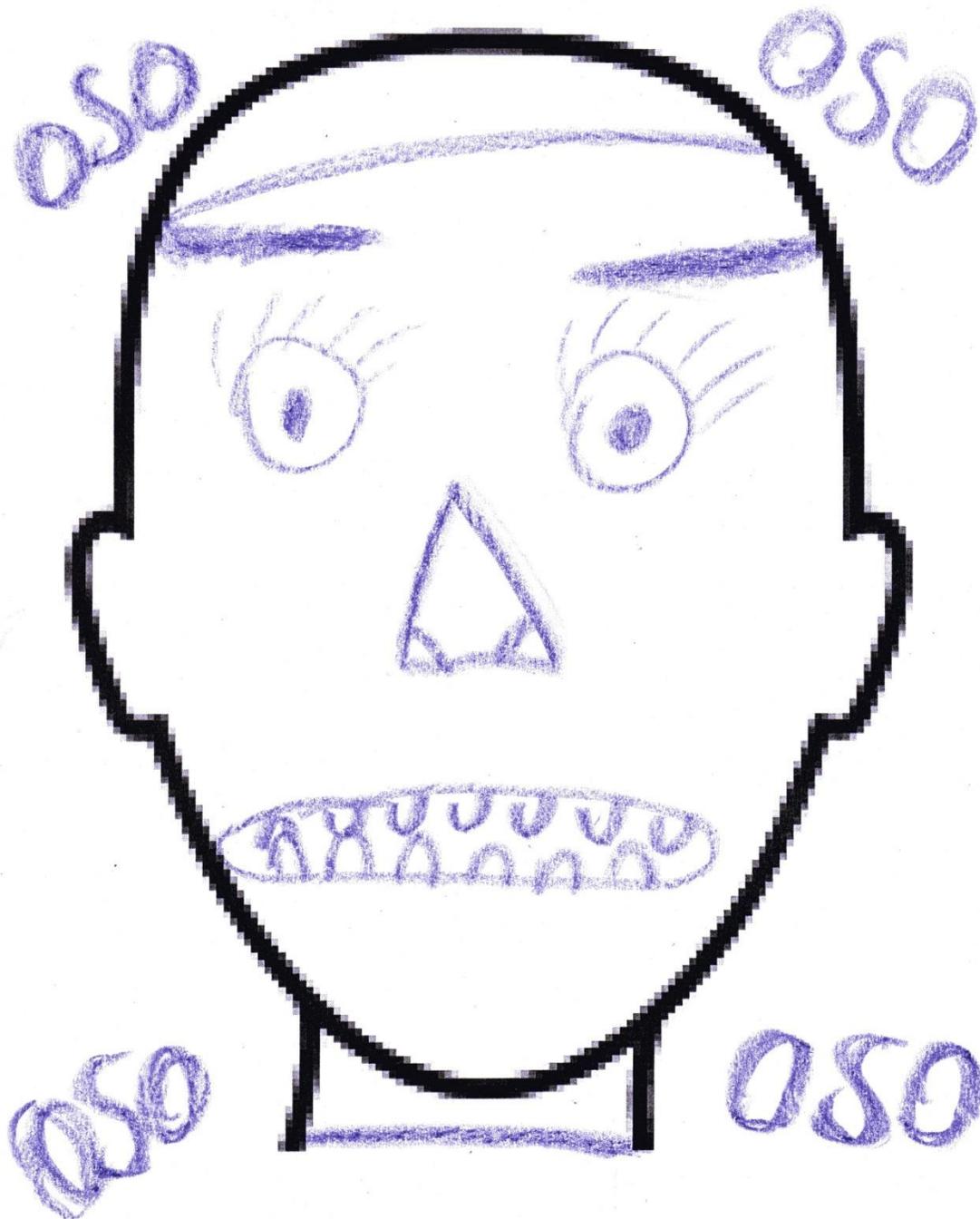
LEO

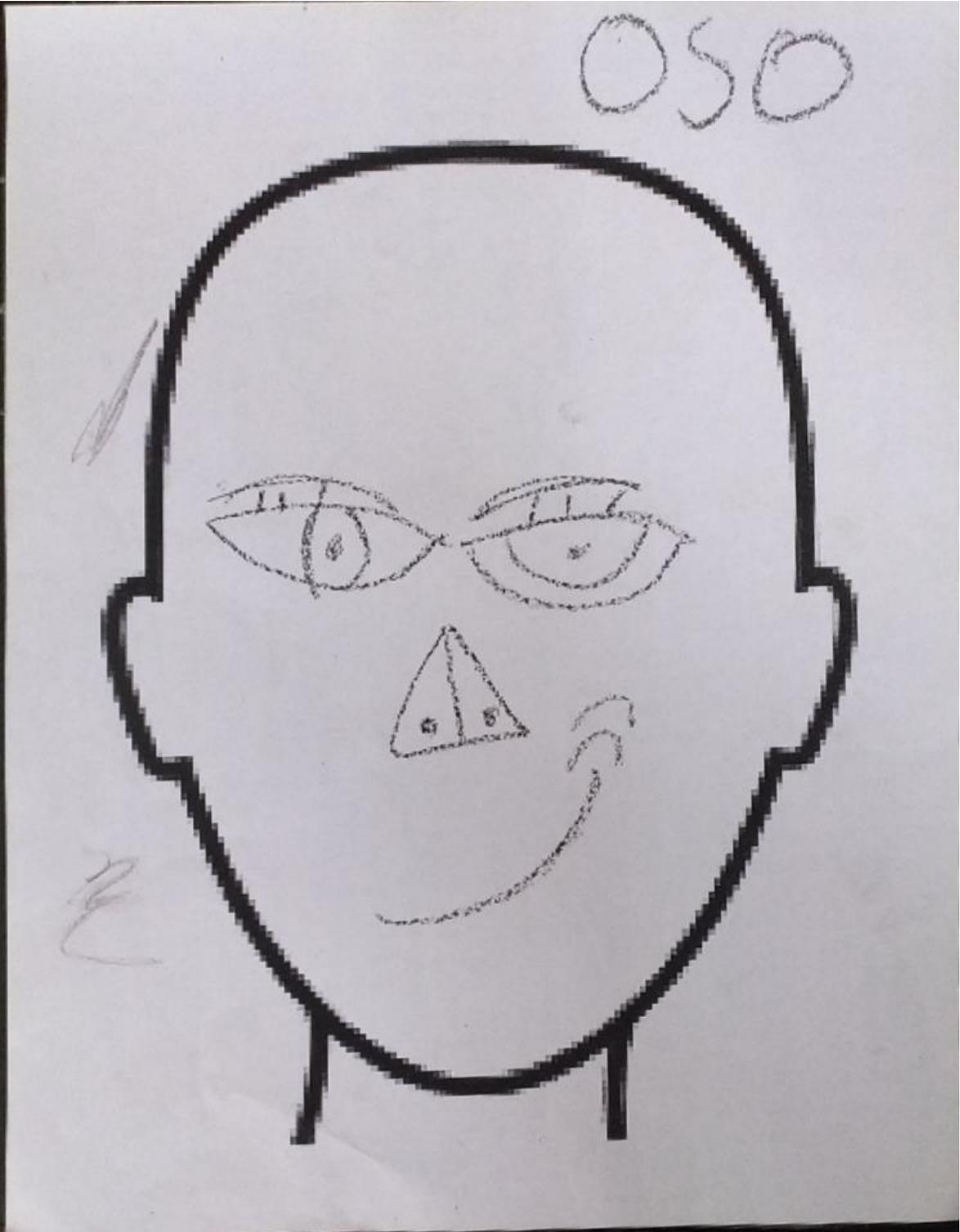


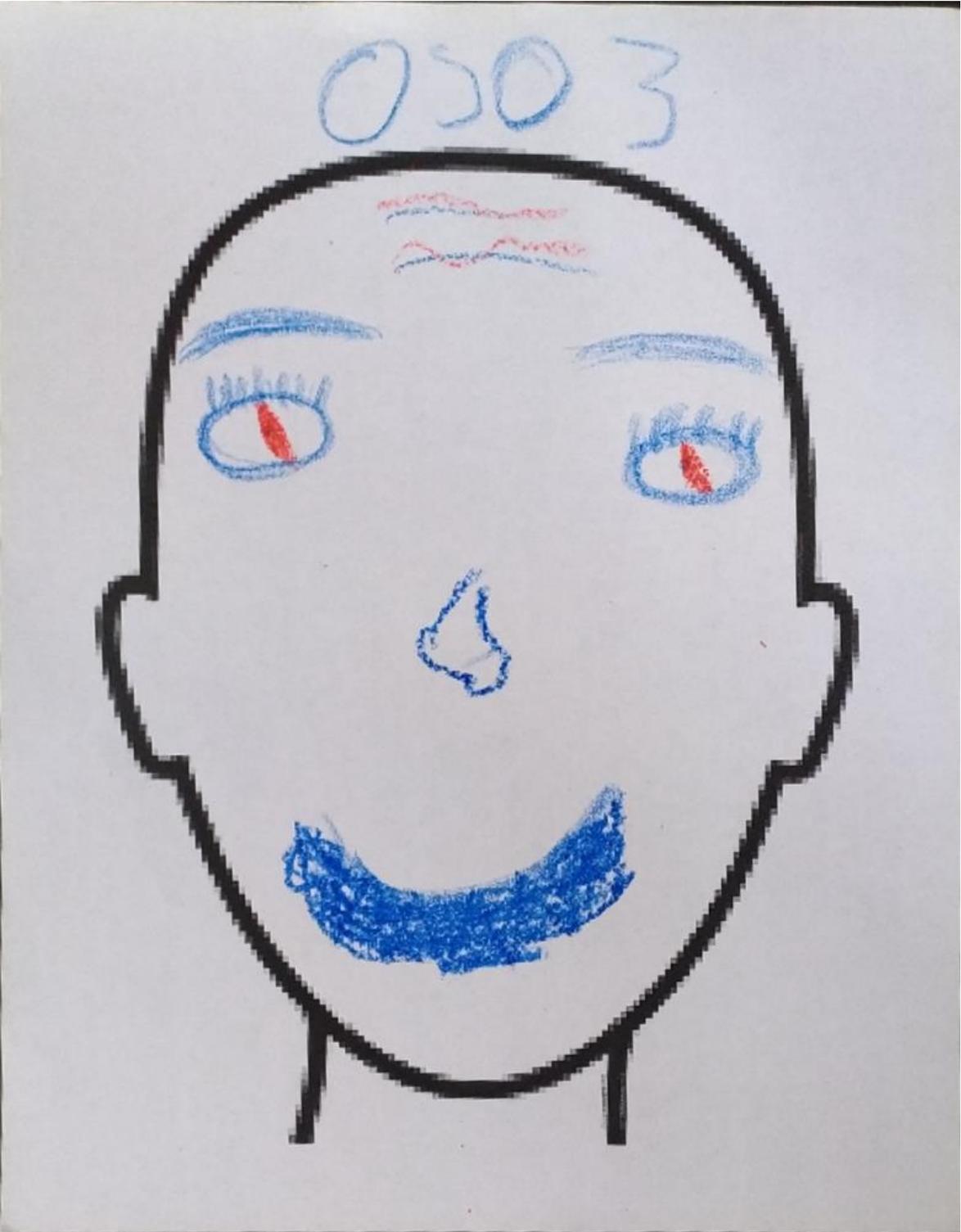
LEON



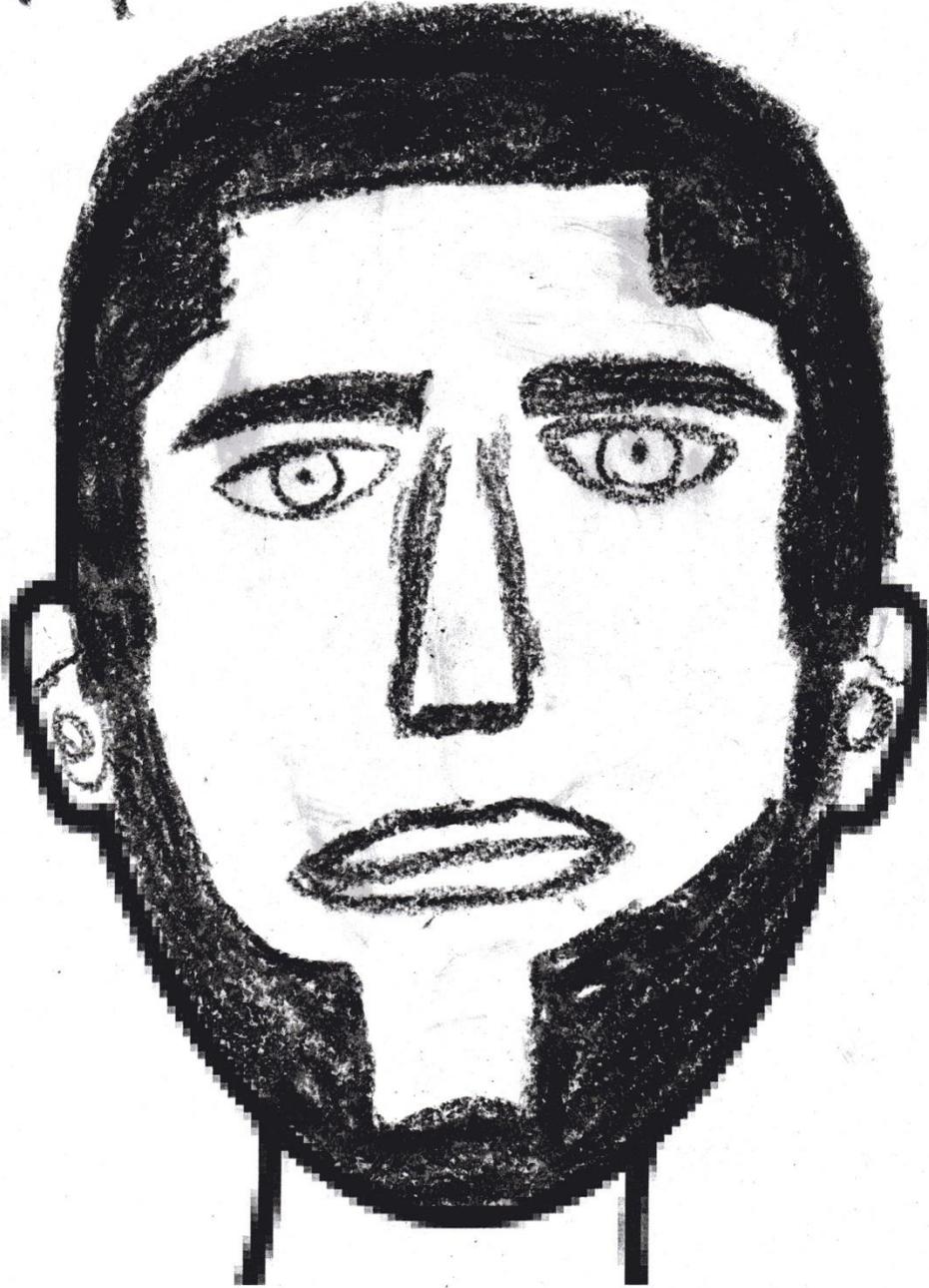


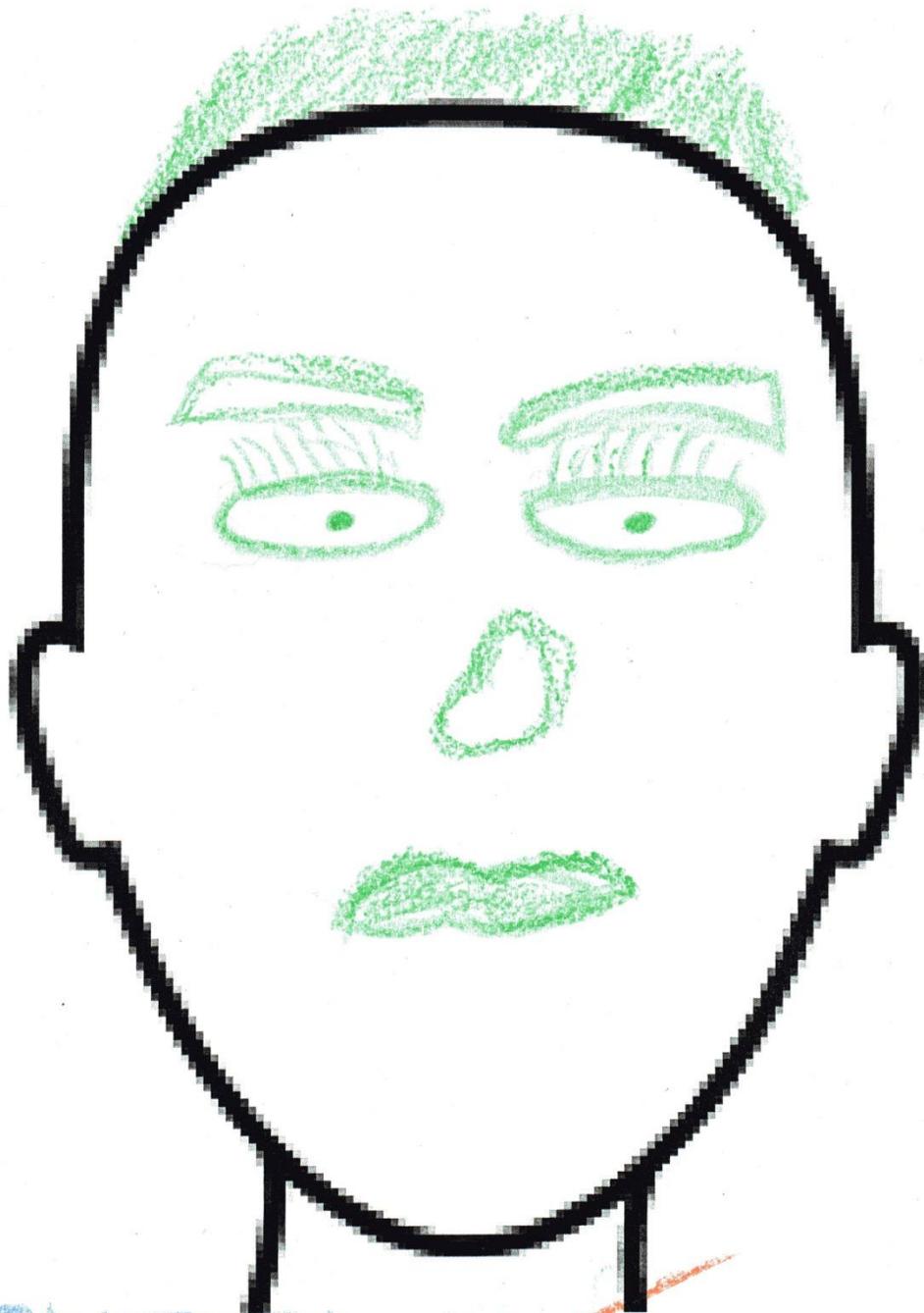






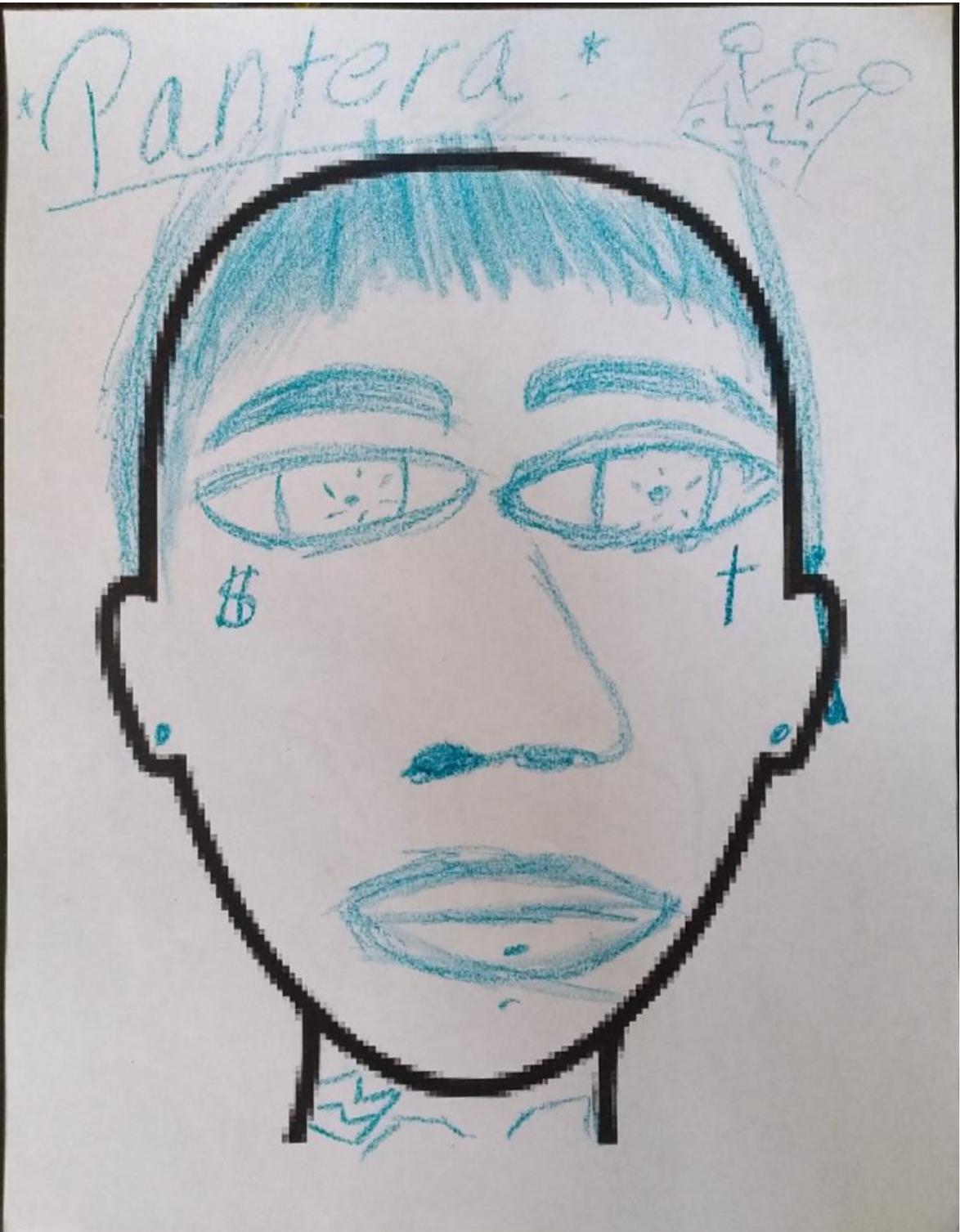
Pa Jaxa la ca

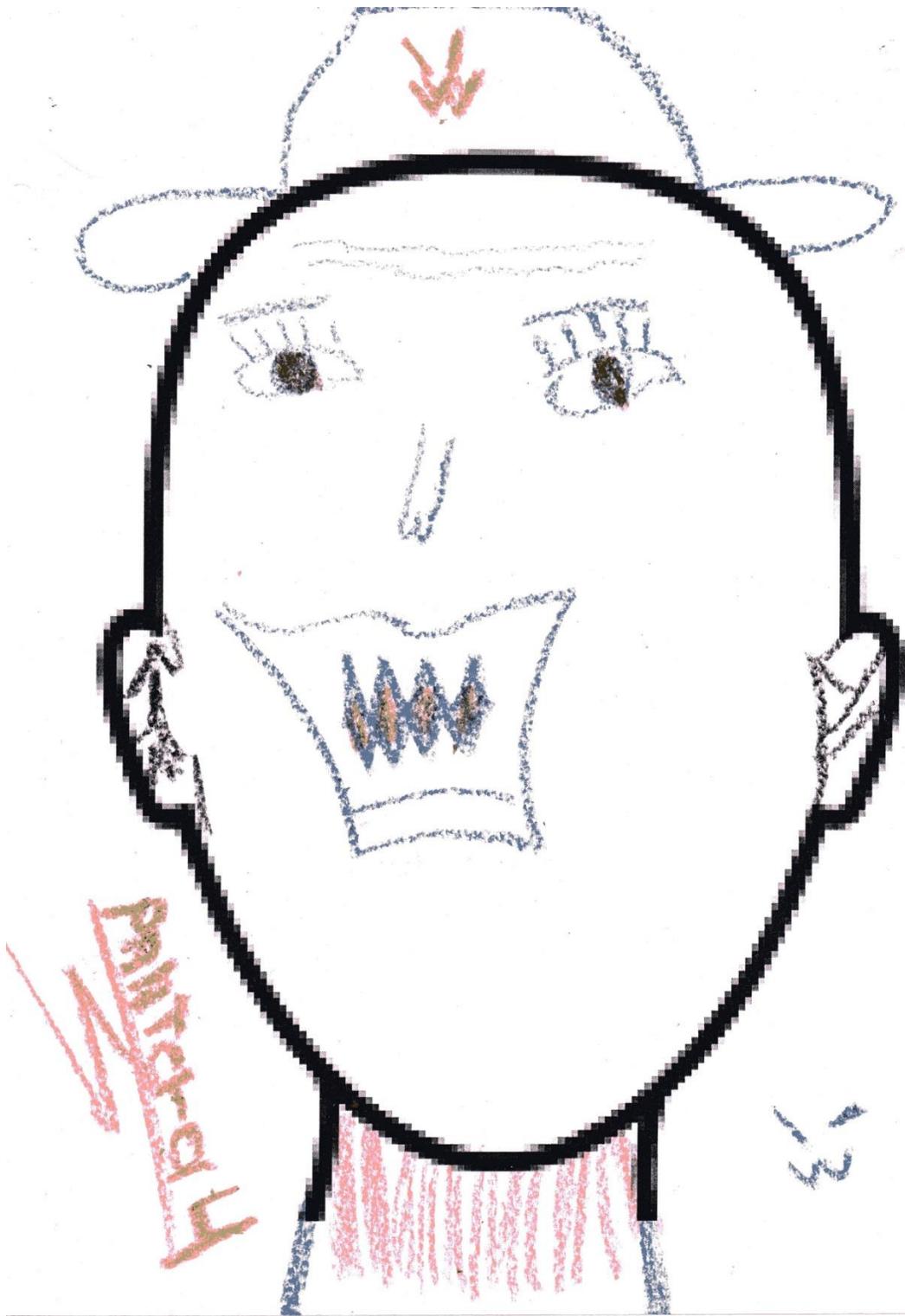




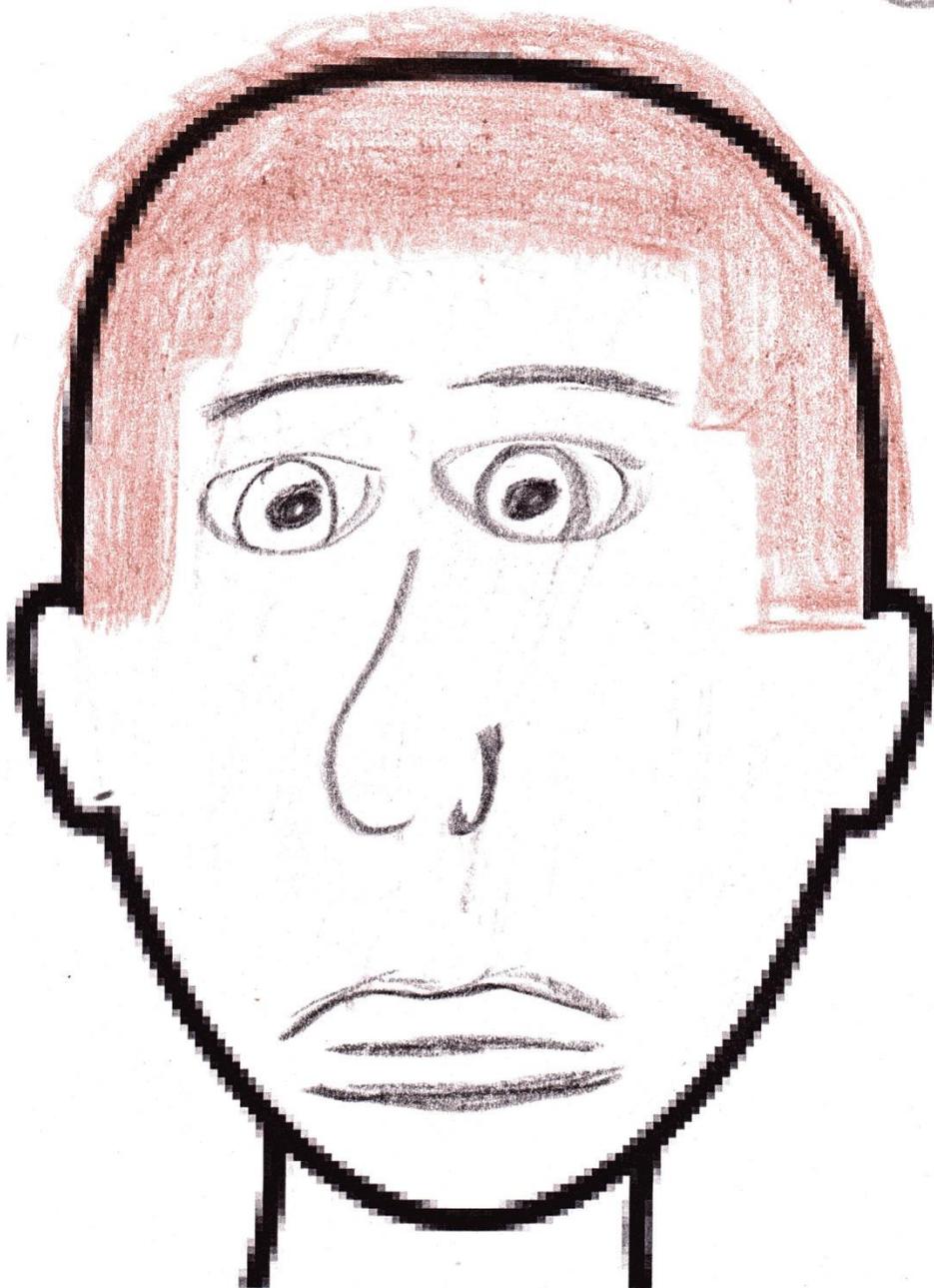
PANTERA

~~U.S.~~

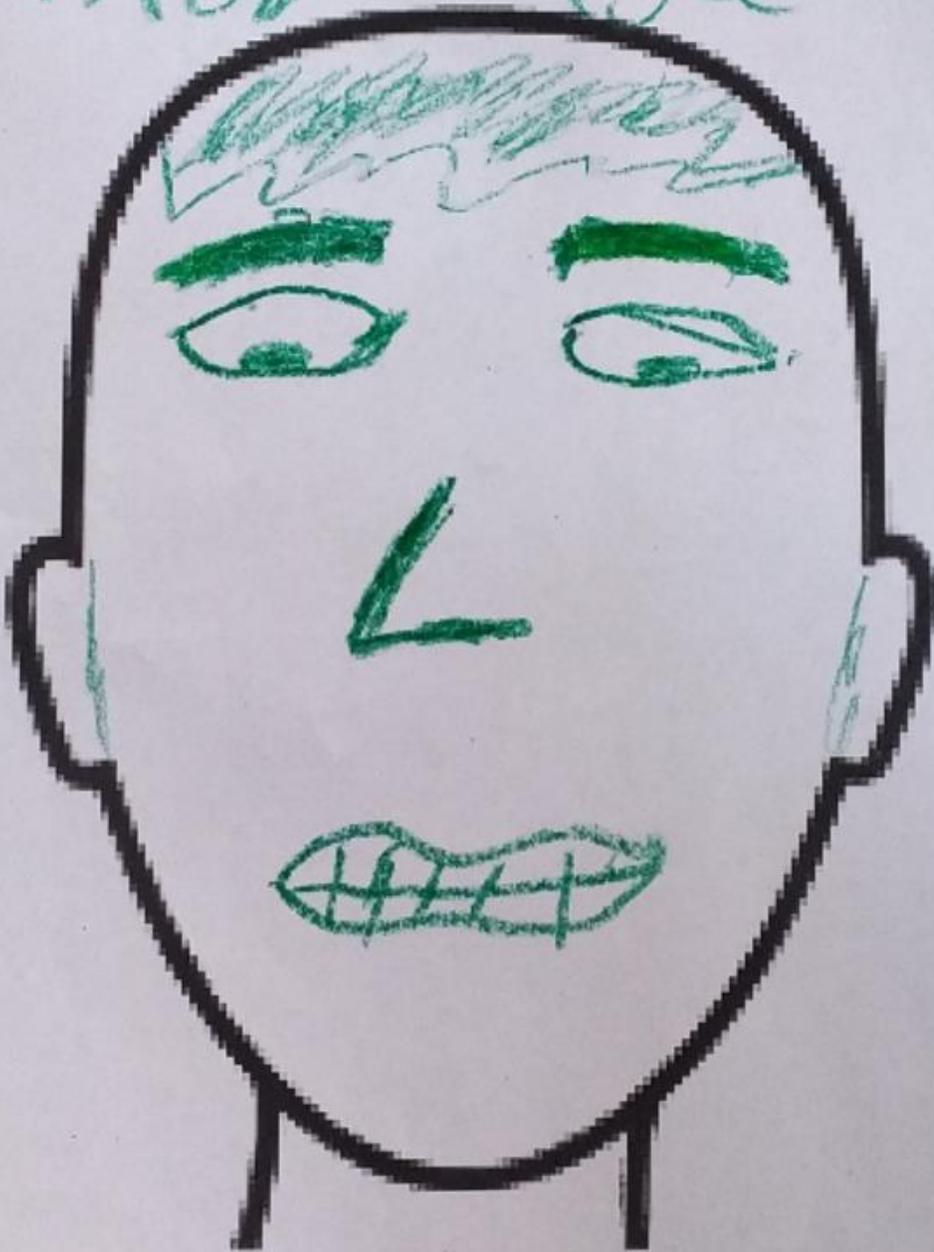


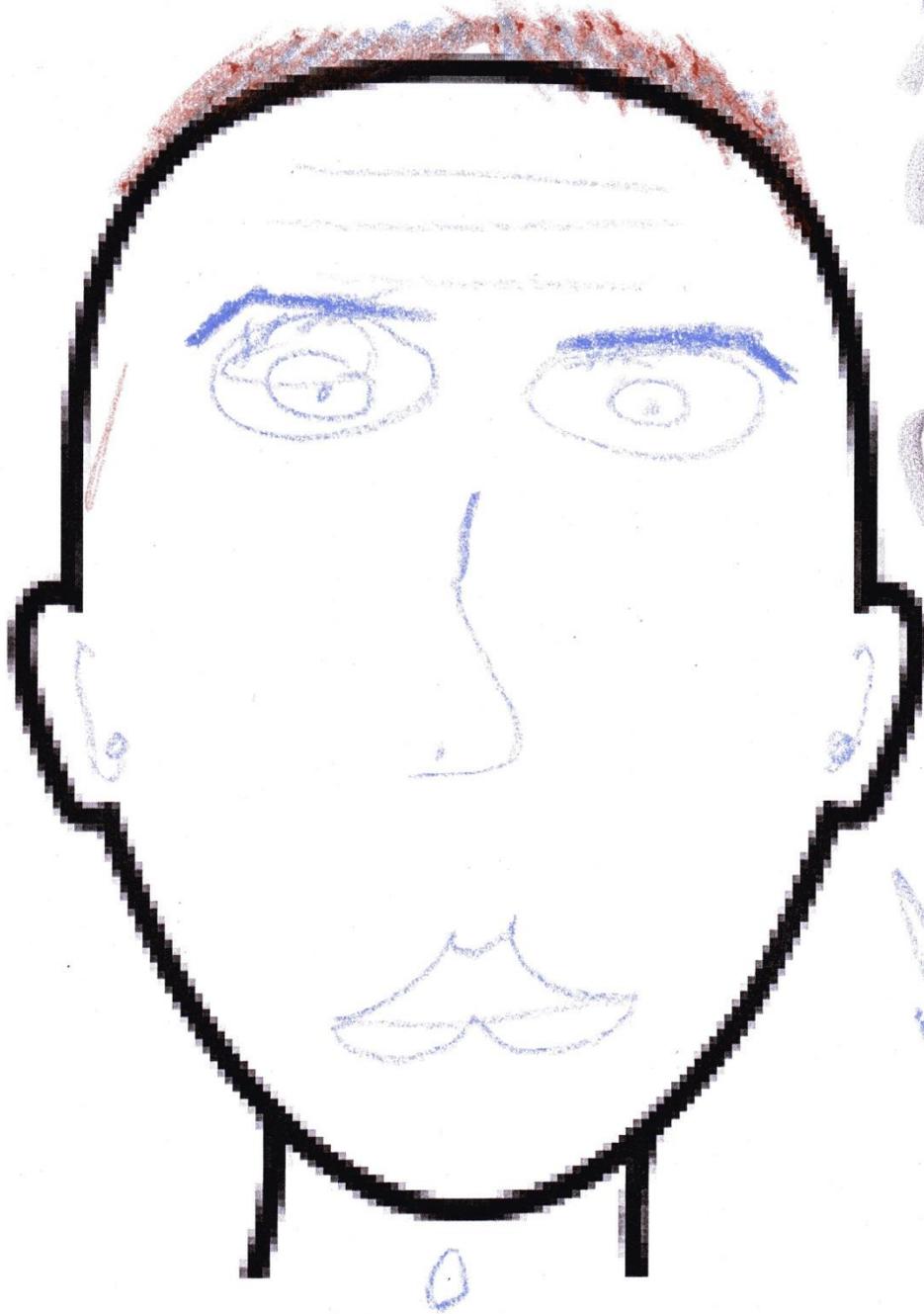


Panteva



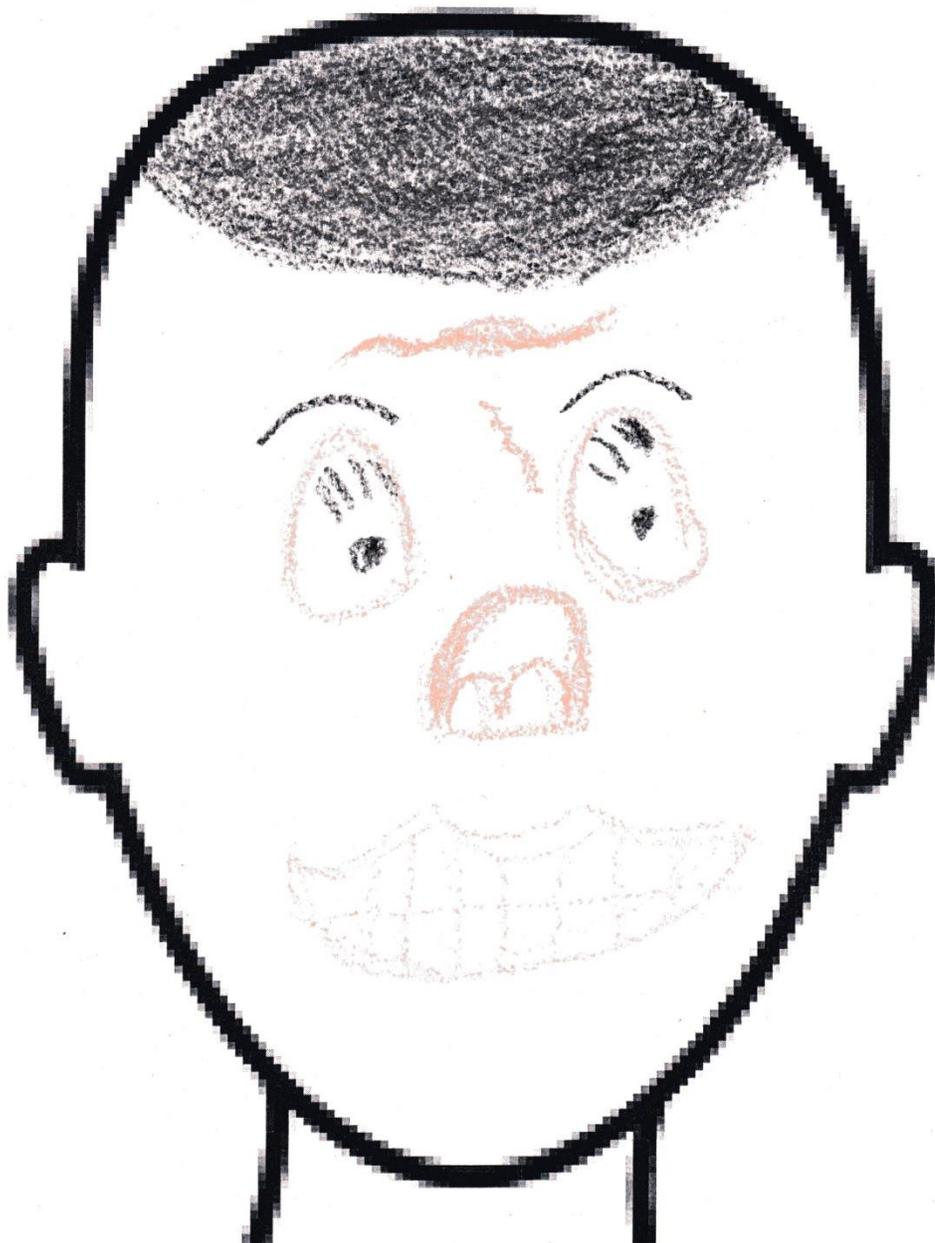
Pastor belga

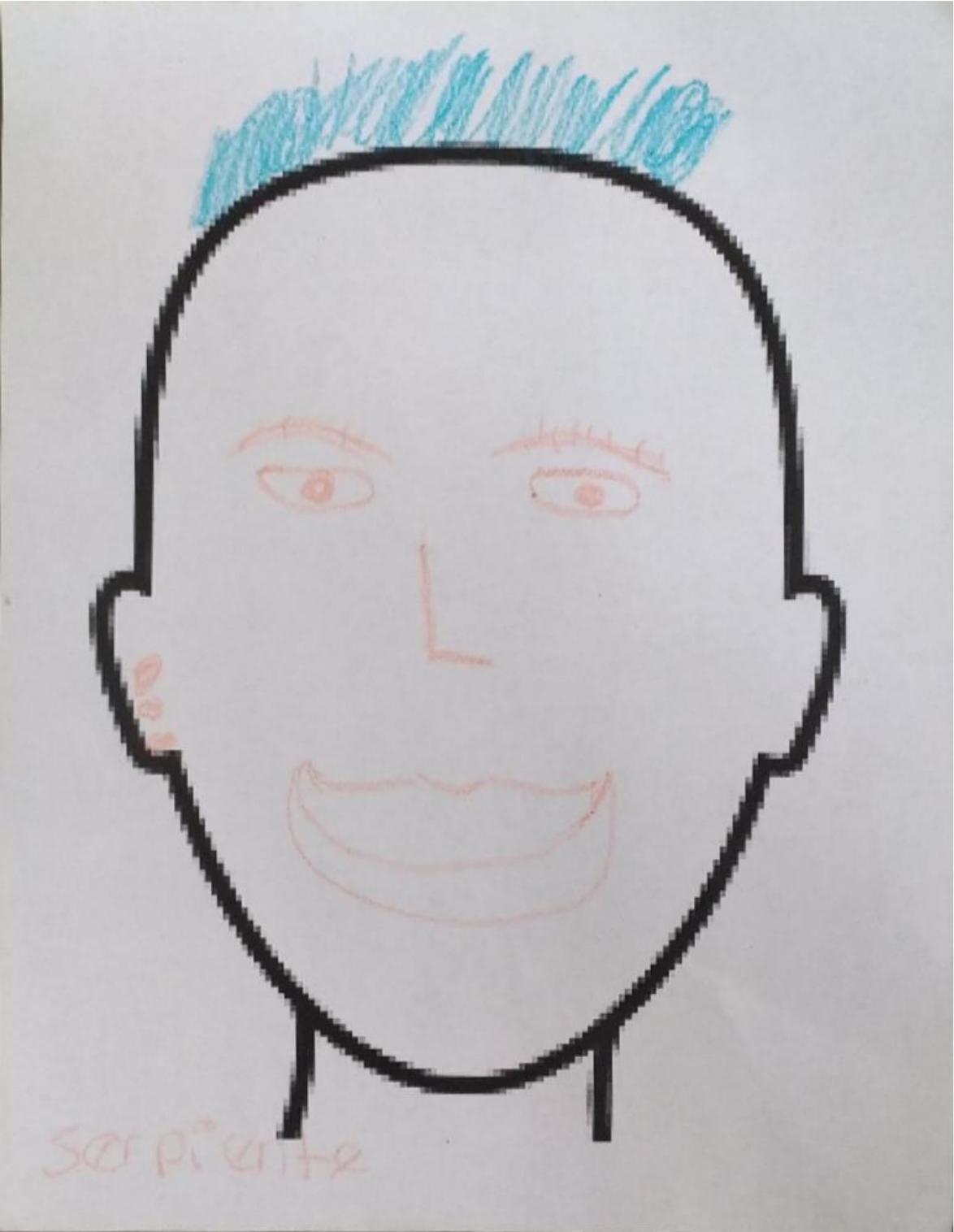




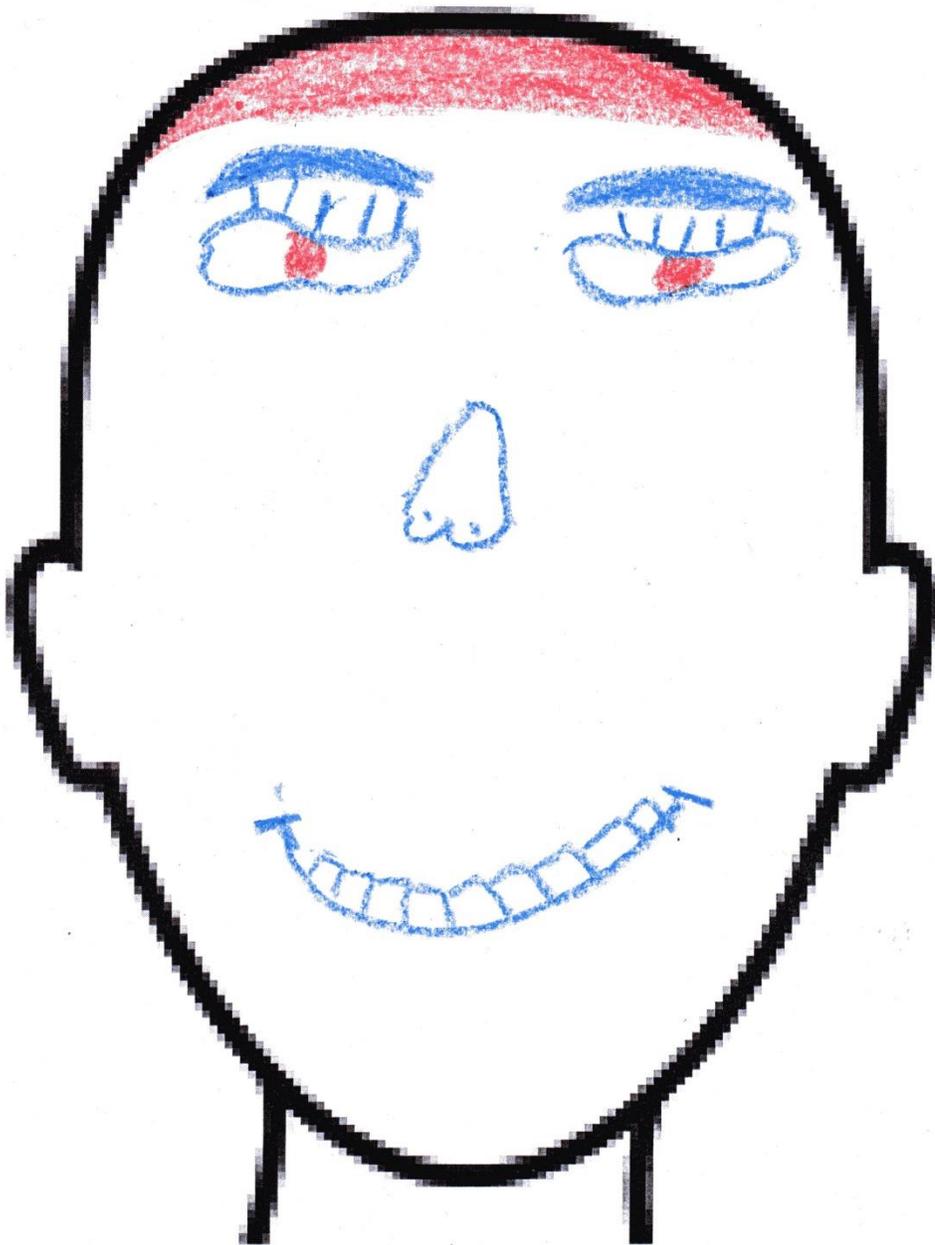
PHILIP PERRO

Serpiente





Tiburón



TIGYE



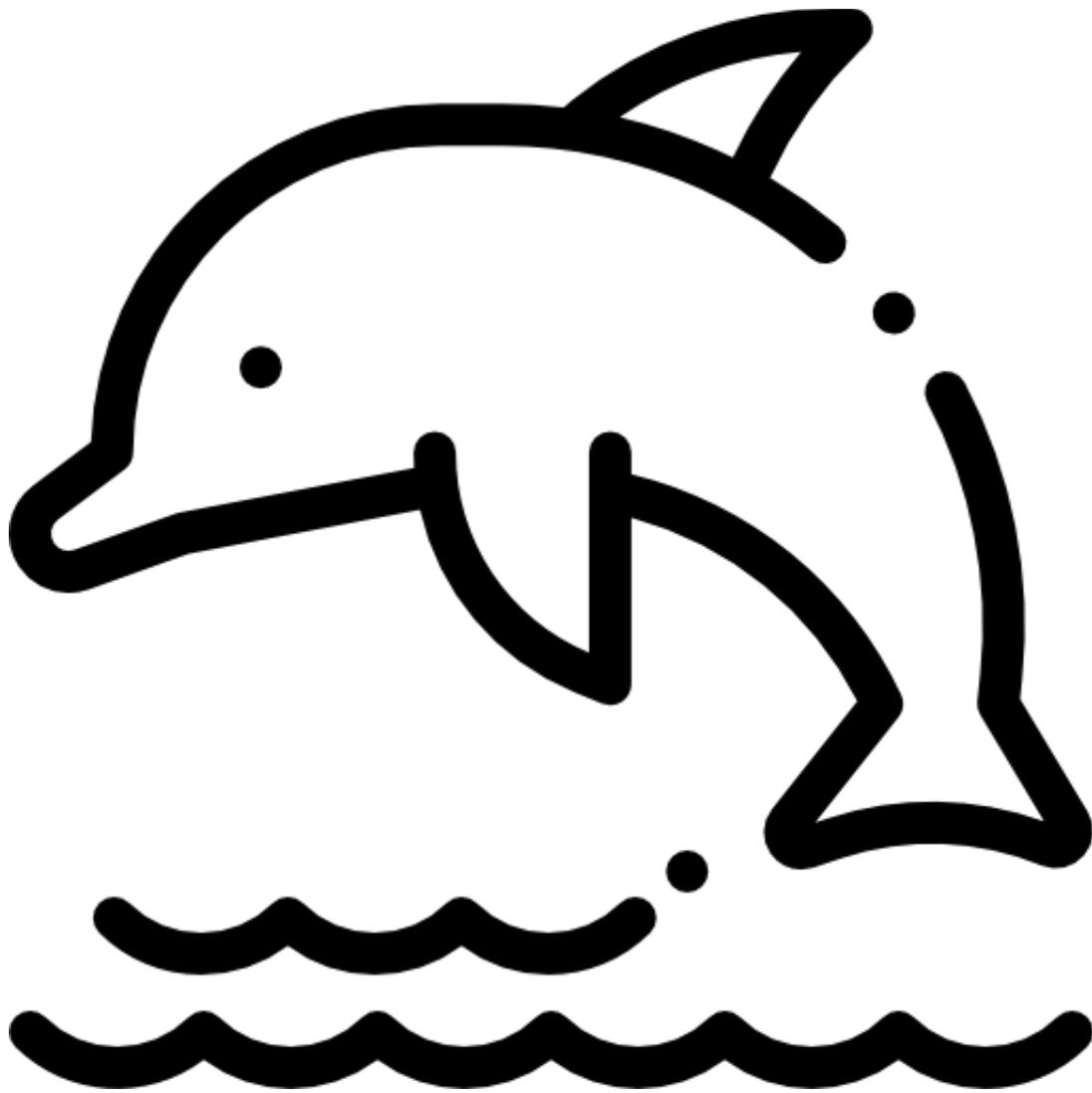


2) NAHUALES



Nahual

Águila

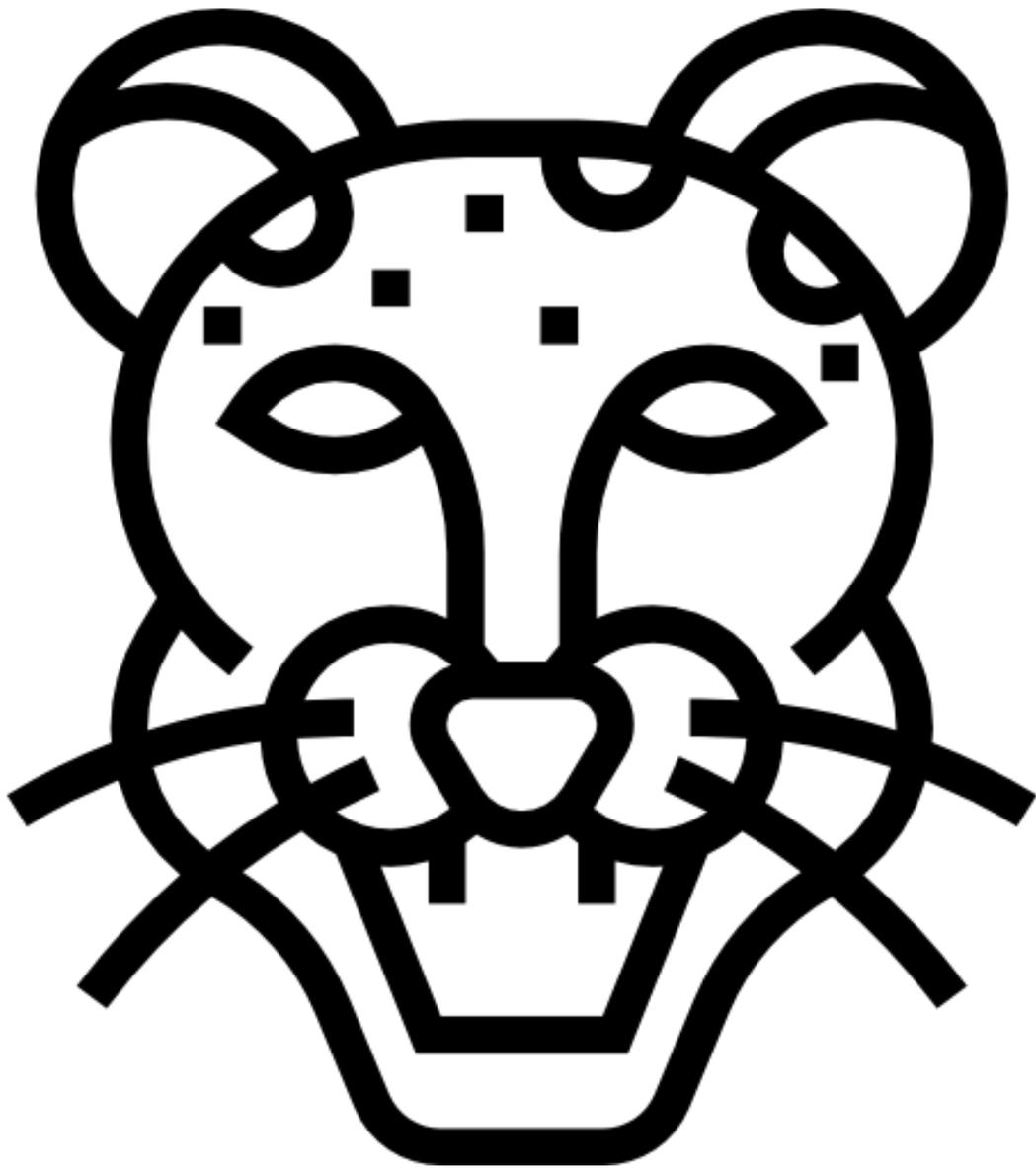


Nahual

Delfín

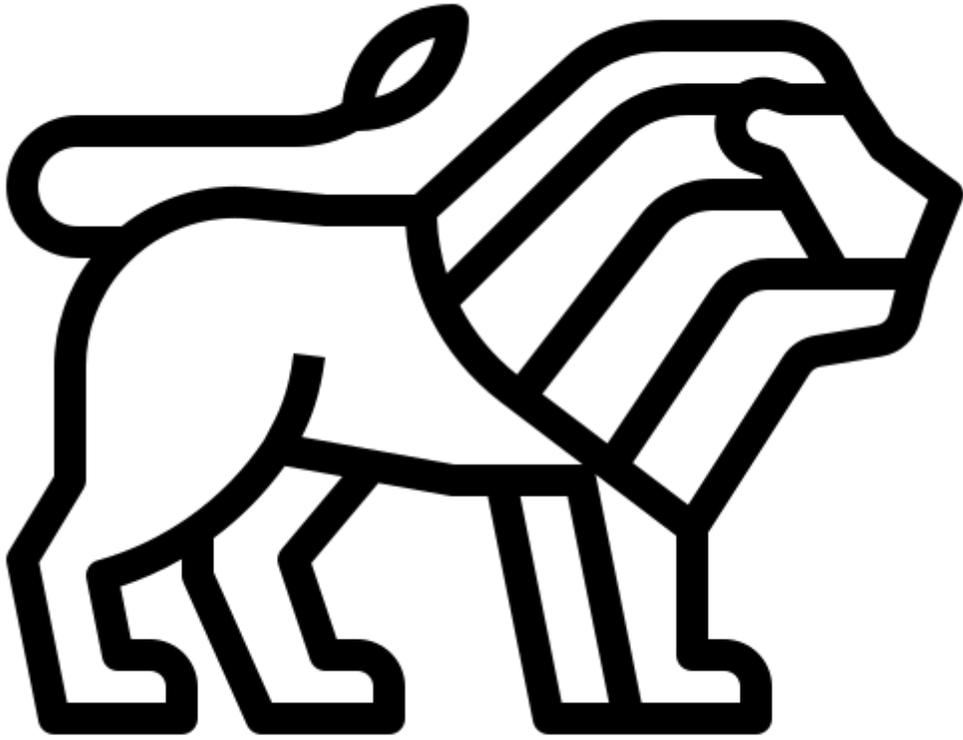


Nahual
Gacela



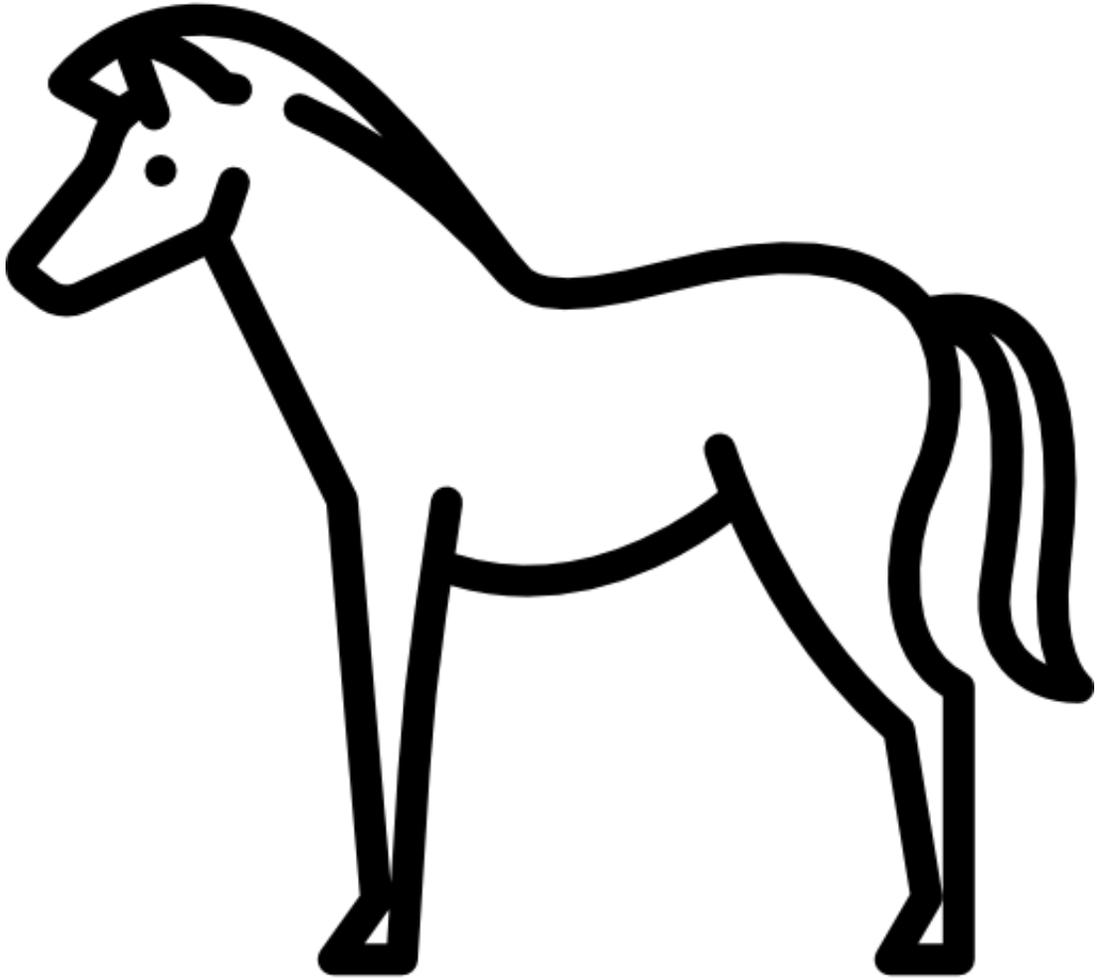
Nahual

Jaguar



Nahual

León



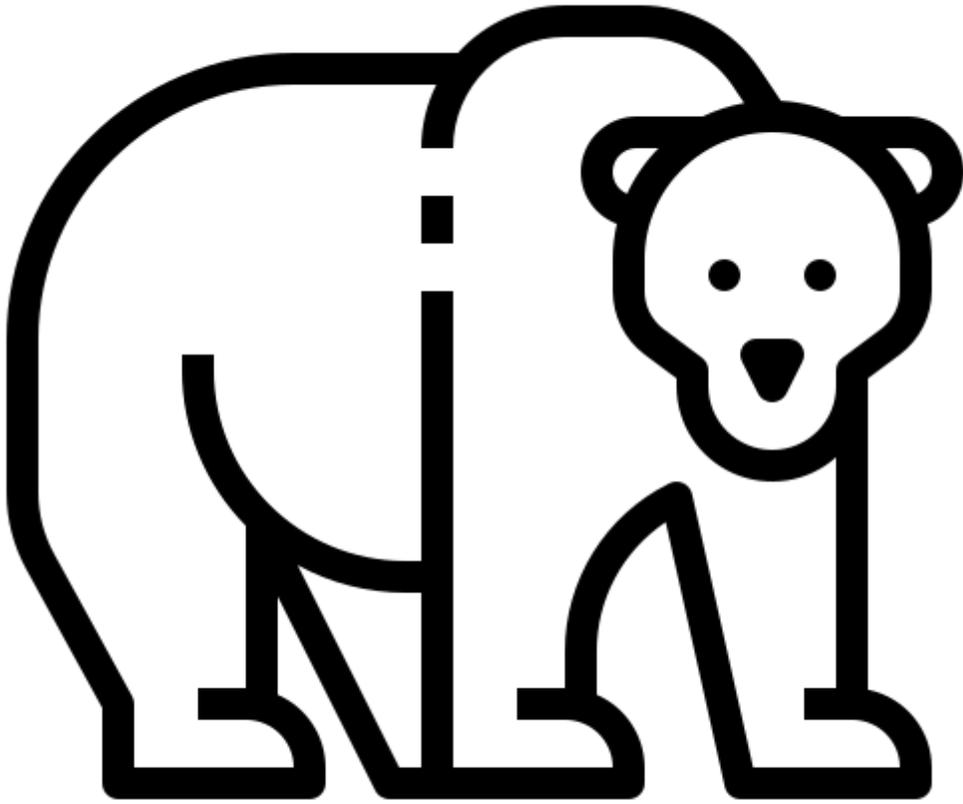
Nahual

Llewua



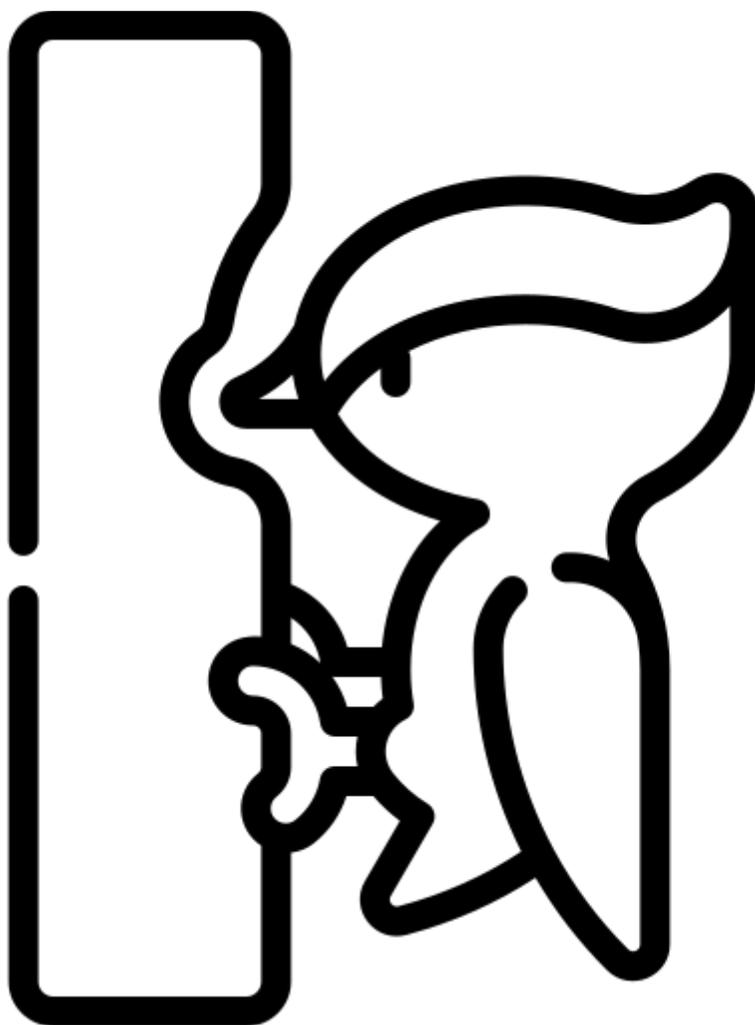
Nahual

Lobo

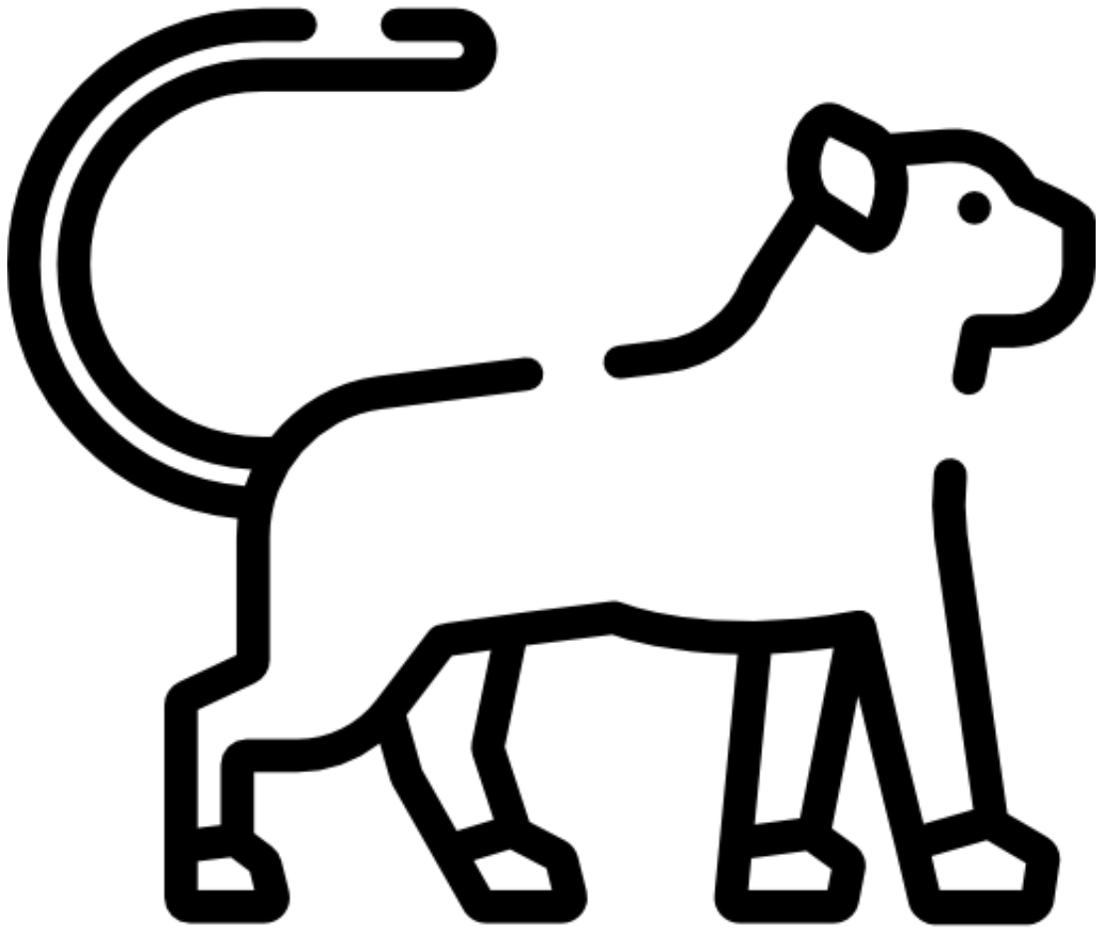


Nahual

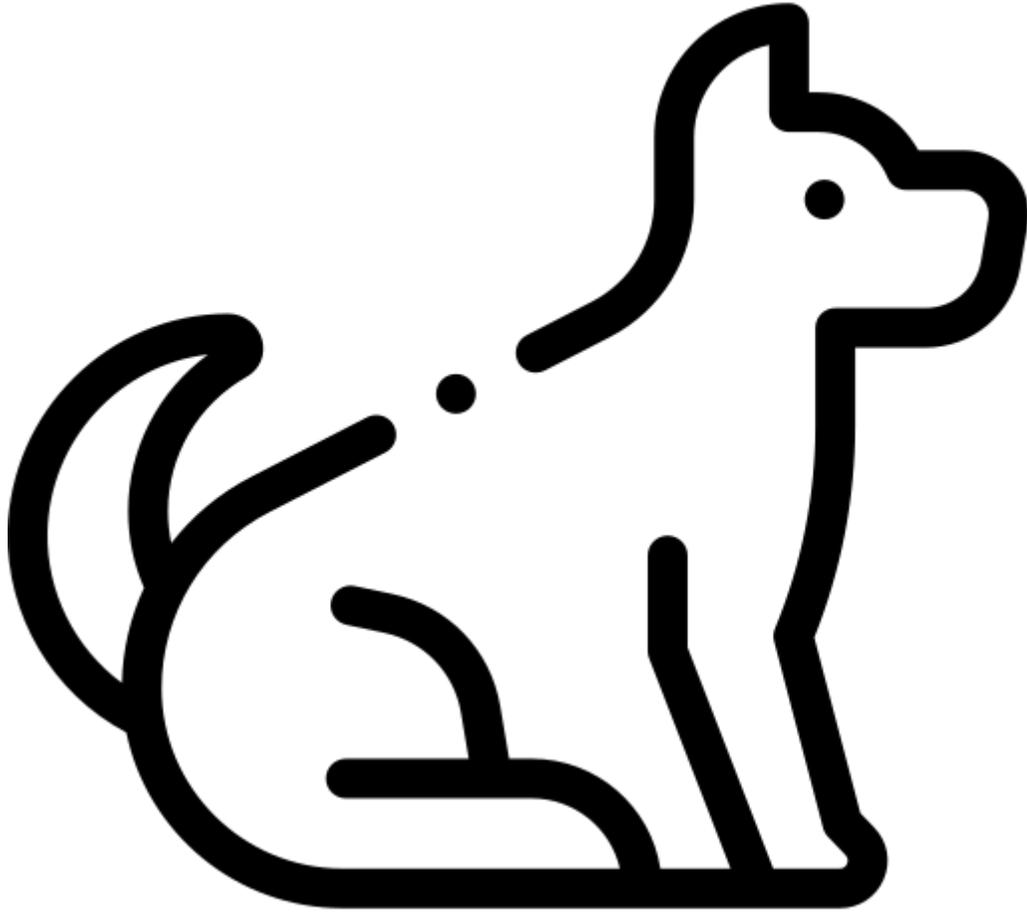
Oso



Nahual
Pájaro loco

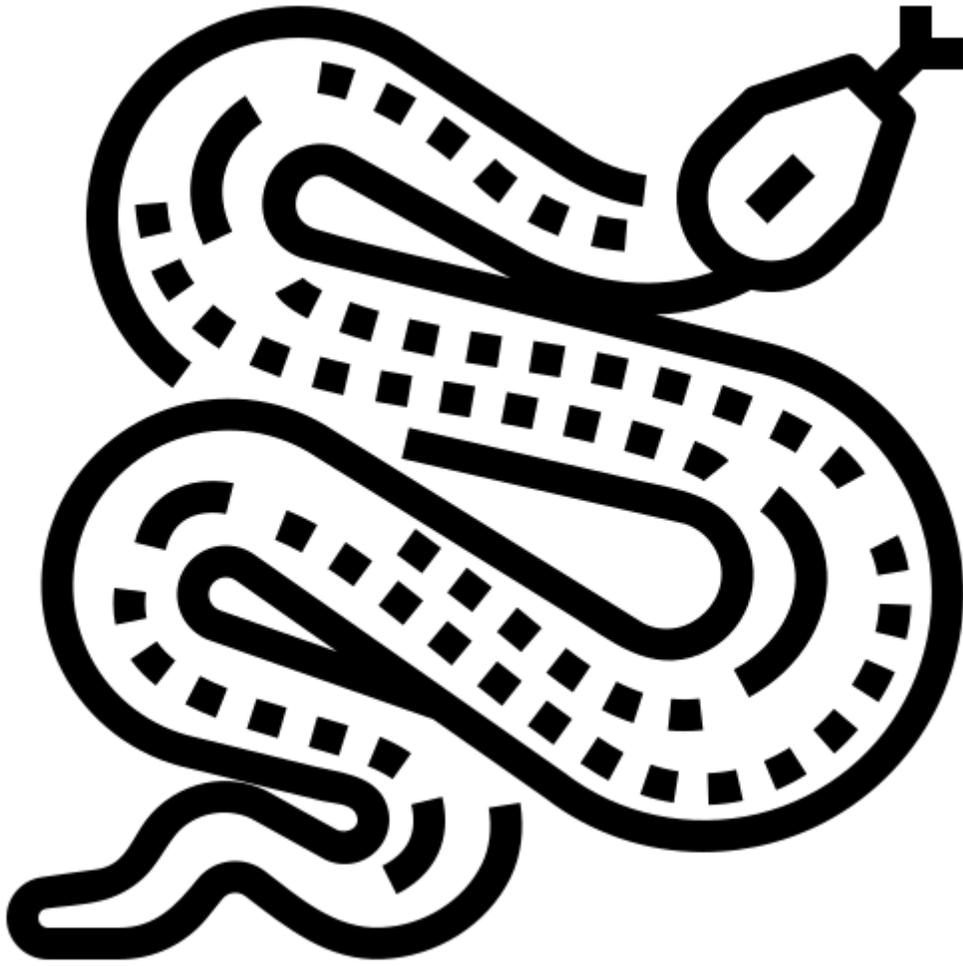


Nahual
Pantera

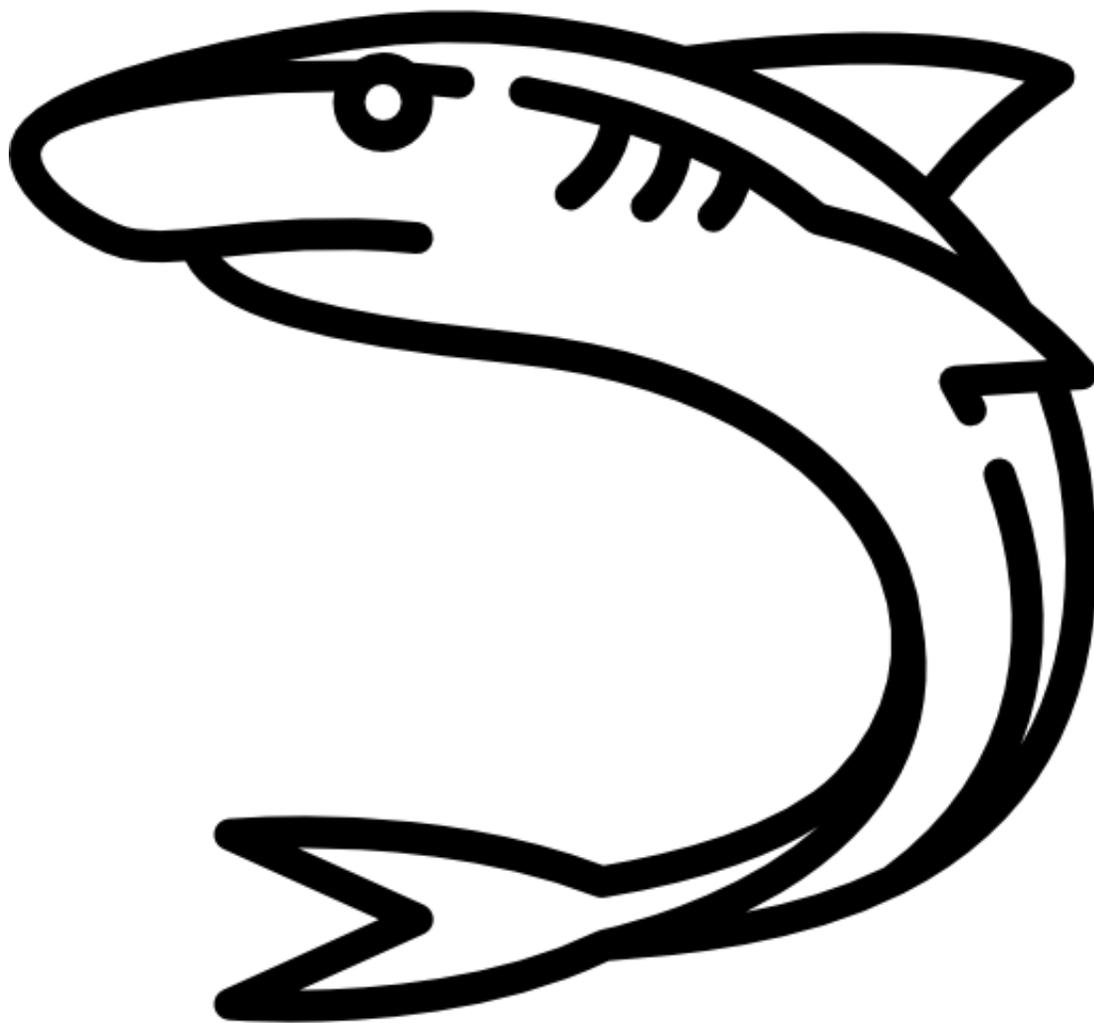


Nahual

Perro

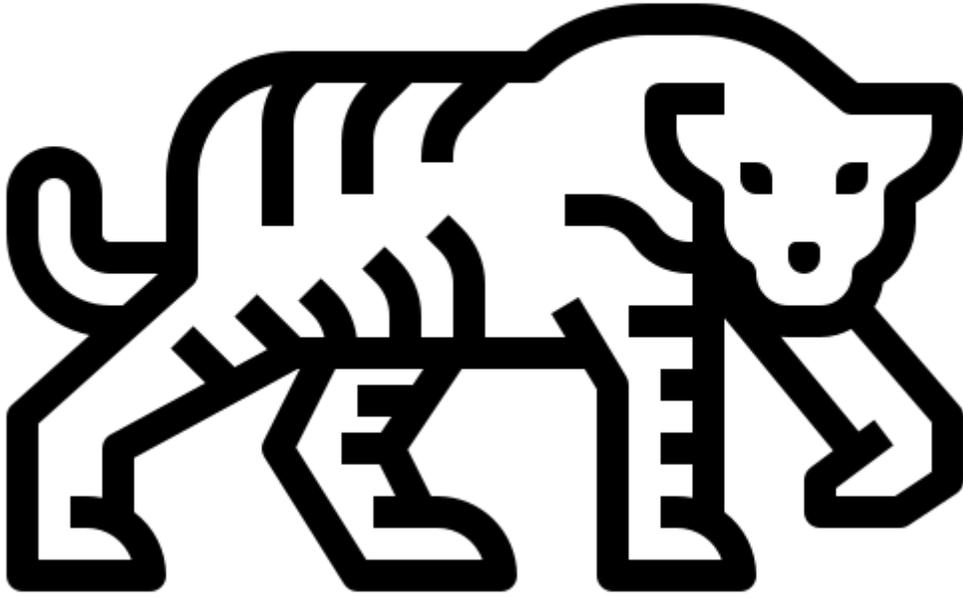


Nahual
Serpiente



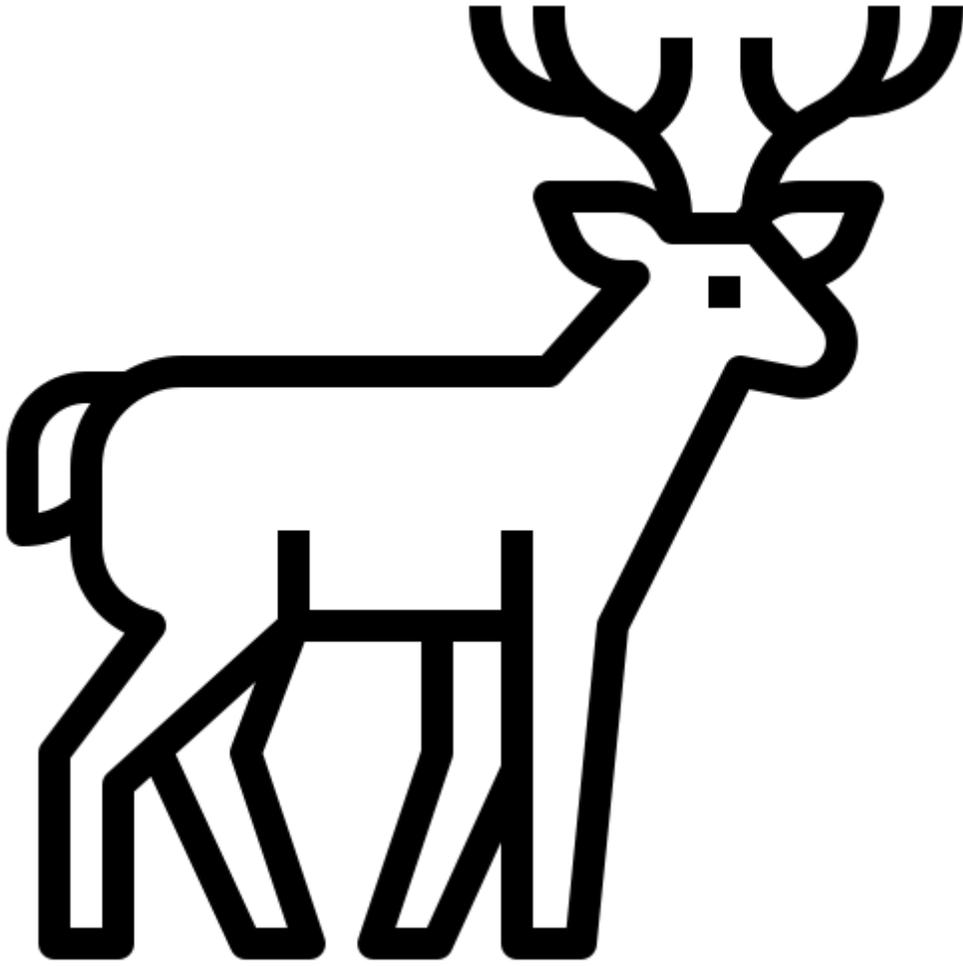
Nahual

Tiburón



Nahual

Tigre



Nahual

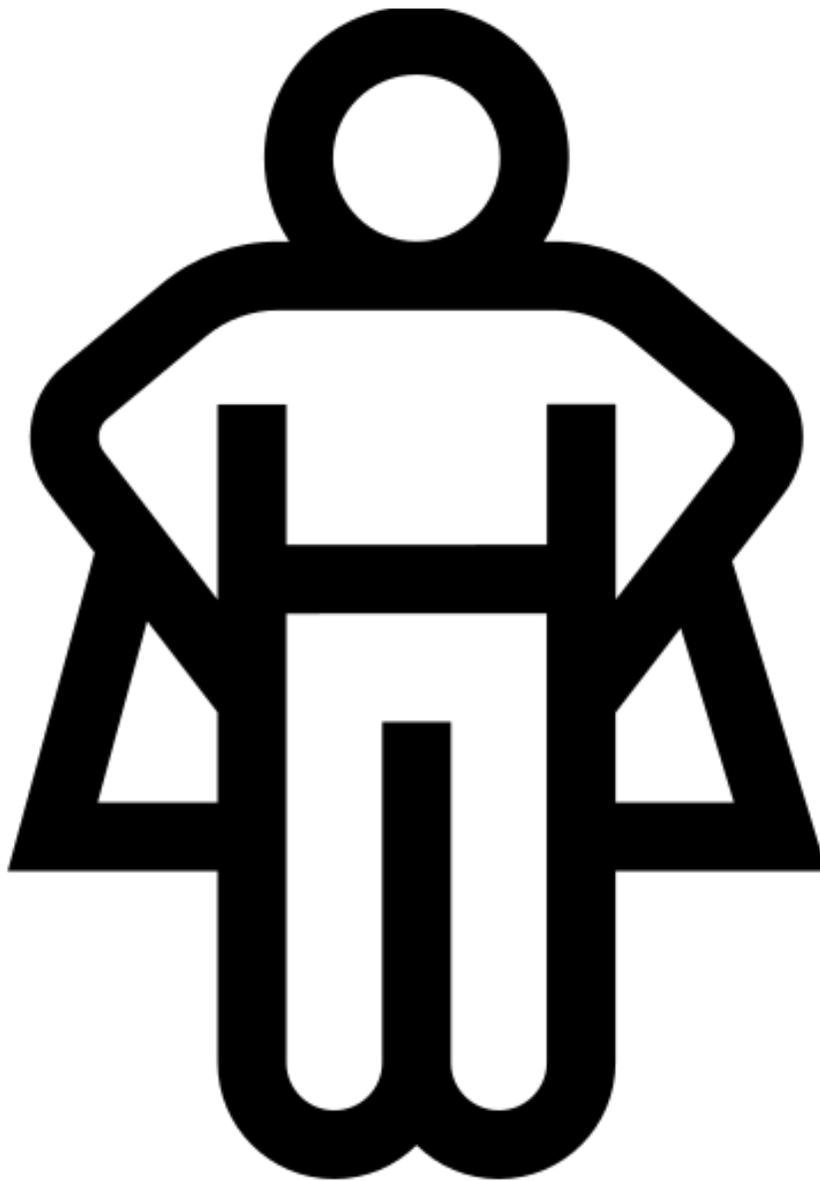
Venado

3. NORMATIVIDADES

- 1) **Autosuficiencia.** Normatividad que hace creer a sujetas y sujetos que con su esfuerzo personal e individual pueden lograr cualquier cosa y que no requieren de ningún vínculo con otras personas para lograr cualquier cosa. Es tal la omnipotencia que hace creer esta normatividad que se pierde de vista cómo el ciclo de vida requiere de la participación de distintos nodos y esfuerzos.
- 2) **Conmiseración.** Normatividad que hace crecer que las propias preocupaciones y dolores son las únicas importantes y que es válido sobrepasar a otras personas y agendas para resolver el propio dolor. La conmiseración es una normativa que concentra tanto la atención en el dolor propio que justifica o banaliza lo que puede pasar a los demás.
- 3) **Demasía.** Normatividad de los excesos, que hace que las emociones sean excesivas en relación con consumo cotidiano. Las personas vencen sus emociones a lo que se espera socialmente de ellas y de ello deviene exabruptos dicotómicos entre alegría y tristeza. Es una falta de aceptación a la variedad emocional.
- 4) **Desamparo.** Condición normativa que impide a las personas ver los núcleos sociales que ha formado, las alianzas que la mantienen y que lo hacen un ser ensimismado en su propio dolor. Normativiza el poco compromiso de una persona para generar vínculos con otras.
- 5) **Desolación.** Normatividad última. Incapacita a la persona no normativa de ver lo que ha logrado, los impactos que ha tenido sobre otras personas, los vínculos formados y le deja en una soledad autodestructiva que los margina y lo deja sin capacidad de reconocer la diferencia entre sí mismo y las otras formas de vida.
- 6) **Efimeridad.** Condición que le resta importancia a los logros revolucionarios, a los cambios deconstructivistas, a las felicidades colectivas, pues hace creer que será un cambio que durará poco y que se mantendrá como una mera anécdota de la existencia.
- 7) **Individualización.** Normativa que separan a los nodos que vinculan a sujetas y sujetos, y que les enseña a socializarse en beneficio individual egoísta y responsabilizando de problemas y conflictos sociales, a la falta de capacidad individual de enfrentar estas circunstancias.
- 8) **Odio.** La normatividad odio clasifica la pertenencia de ciertas vidas a las sociedades y va construyendo un ideal radical de lo que es deseable en una sociedad. Esta normatividad basa sus principios en la desinformación, la polarización y el control

social de aquellas vidas que están estigmatizadas y que se representan como referente de males sociales o posibles conflictos.

- 9) **Omnipotencia.** Mecanismo normativo que impide ver la fragilidad de lo propio y que su abuso y reuso puede quebrar el mito cultural del que parte la iniciativa de personas y de colectivos particulares. La omnipotencia es el poder totalitario, pero cuya fragilidad de base impide construir poderes como mecanismos alternos de cambio.
- 10) **Pesimismo.** Normatividad que implica la imposibilidad humana de remediar su condición presente colectiva y personal y que orienta a las sujetas y sujetos a abarcar, con su propia existencia, ya sea de manera moral a material. Pesimismo implica renunciar a la creatividad ante los conflictos haciendo que todo lo destructivo parezca como inevitable.
- 11) **Posesión.** (Imposición) Conversión de las personas en cosas, sentimientos de vinculación en compromisos forzados y acuerdos mutuos en reglas basadas en las opresiones en turno. La posesión impide la nivelación de poderes que requieren los vínculos y que es condición necesaria para generar cambios en los entornos.
- 12) **Tedio.** Normativa que adapta a las personas a una repetitividad de los ciclos de vida diarios como parte de una estrategia de dominación que quita voluntad y capacidad política para modificar la rutina de la vida cotidiana.



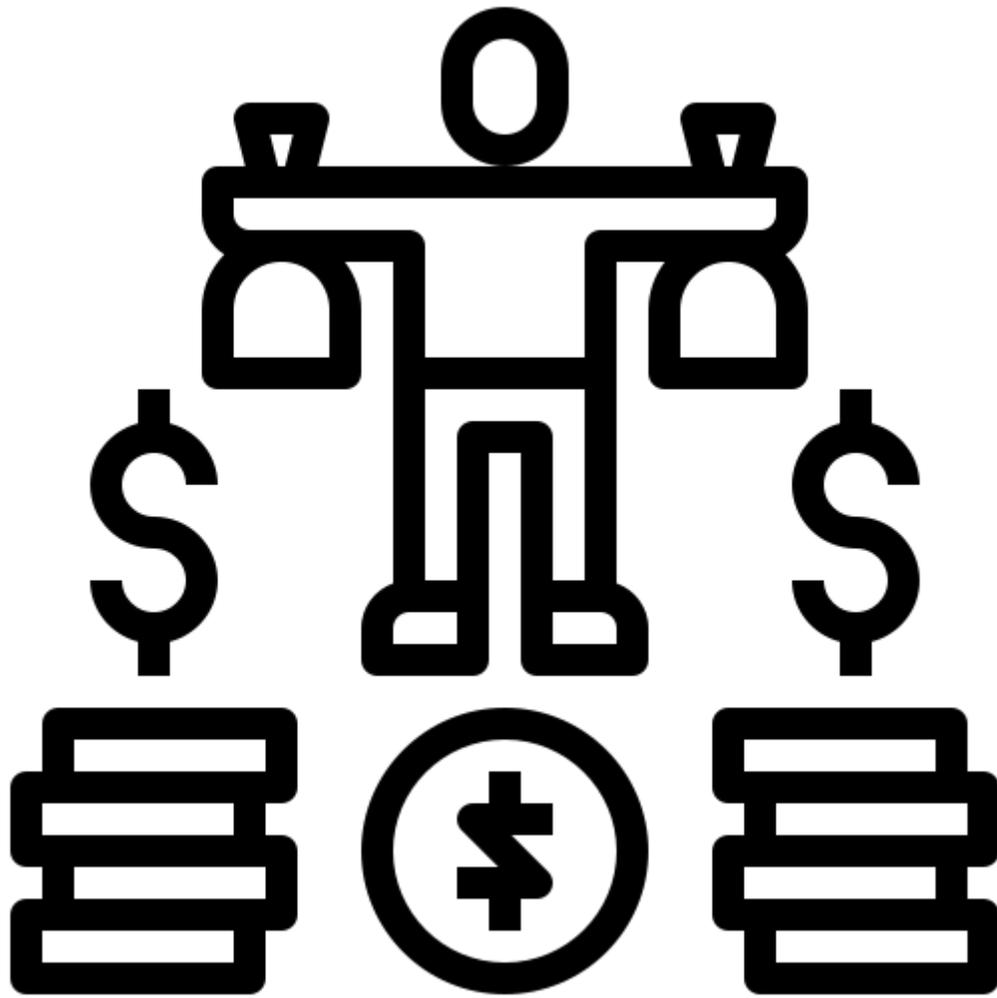
Autosuficiencia.

Cuando piensas que tú solo puedes hacerlo todo y no necesitas del apoyo de nadie. Te sientes superhéroe: el que todo lo puede solo, porque eres más que los demás.



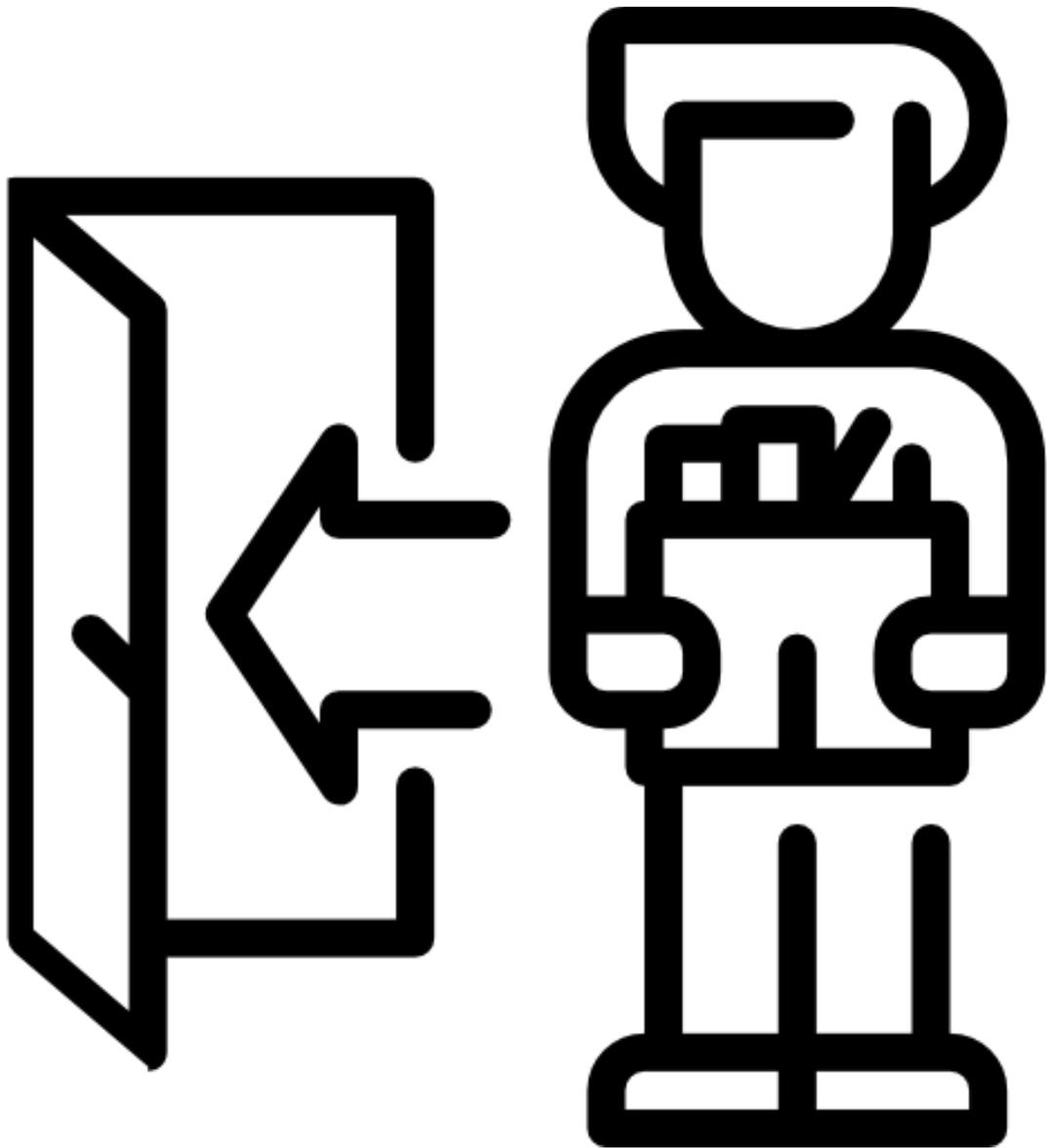
Conmiseración

Cuando piensas que todos tus problemas, tus preocupaciones y el dolor que te causan, son los peores del mundo. Cuando piensas que nadie sufre como tú, que no tienes a donde ir y entonces, en un rincón, lloriqueando, lames tus heridas y no eres capaz de ver el sufrimiento de los demás.



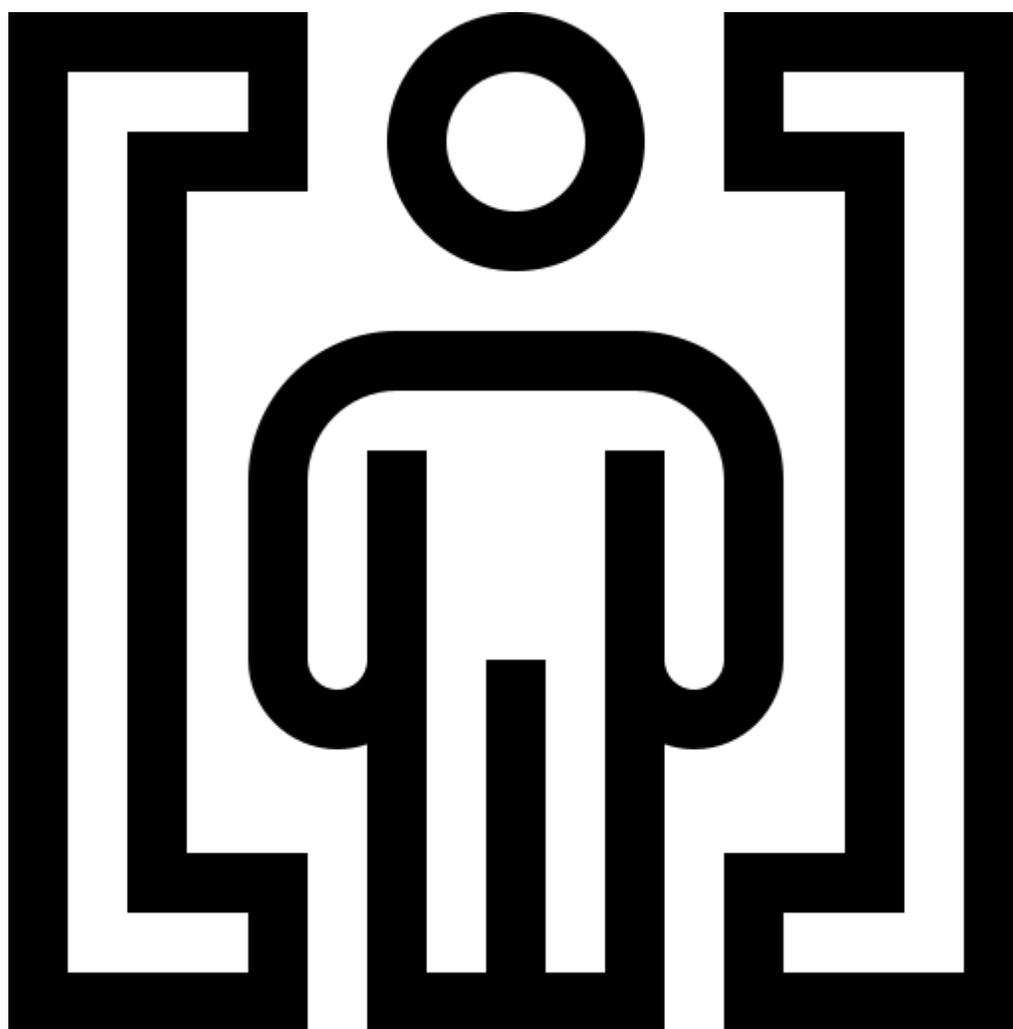
Demasia

Cuando ambicionas tener más y más y más cosas materiales, riquezas, poder. Pero te das cuenta que mientras más tienes, más deseas y no encuentras modo de que ello te haga completamente feliz.



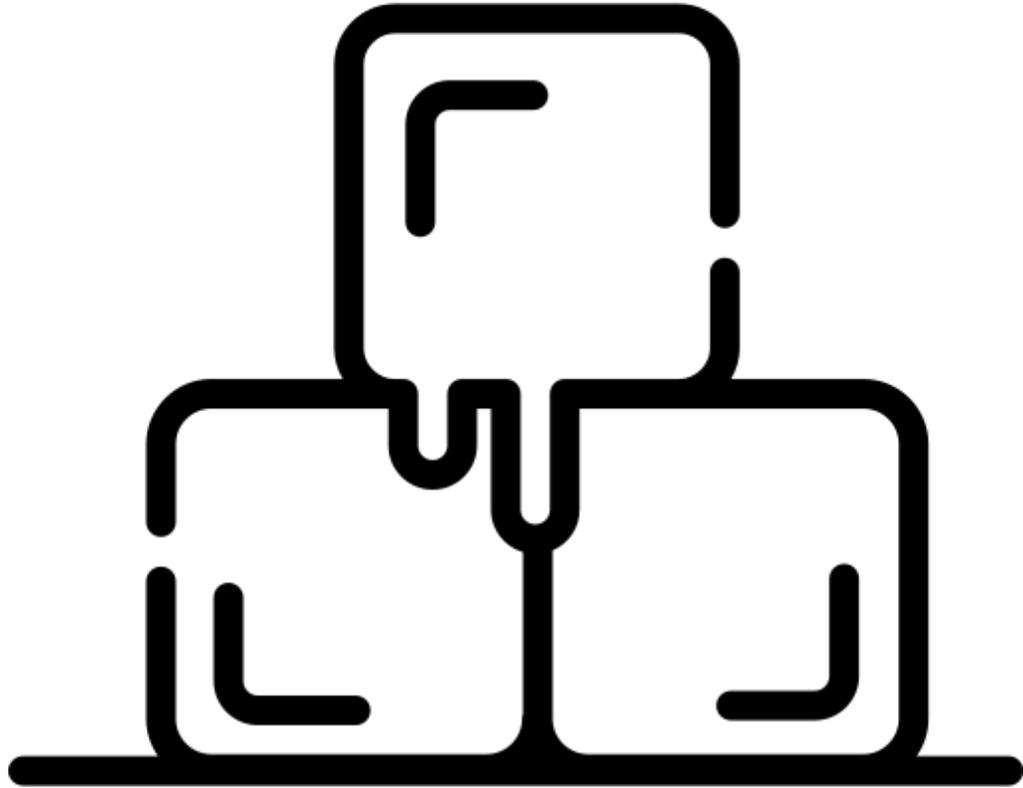
Desamparo

Quando piensas que estás sólo, que nadie puede apoyarte y que no has conseguido pertenecer a un grupo a una familia, formar parte de algo. O por estar pensando en tus problemas, te metes dentro de ti y no miras que tal vez a tu alrededor, hay personas con las que puedes contar y que cuentan contigo.



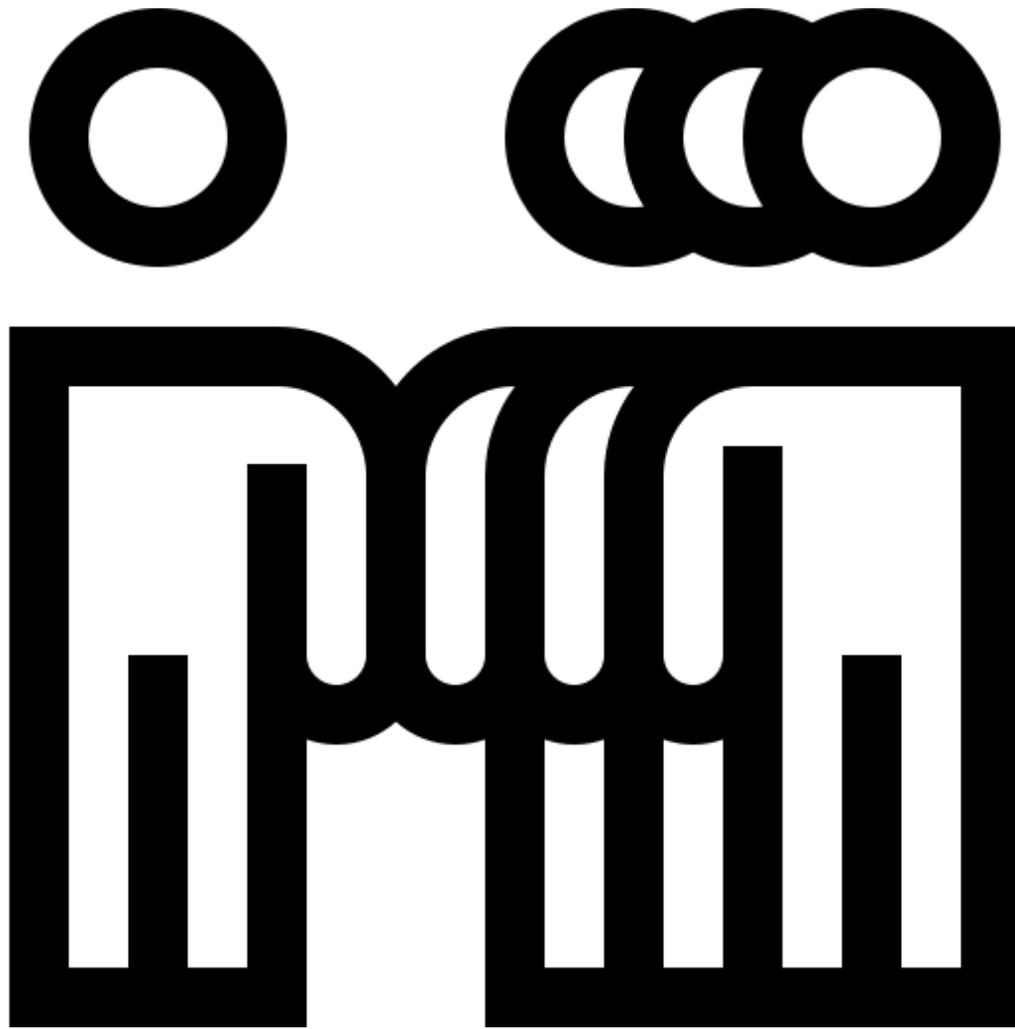
Desolación

Cuando te deprimes mucho, te aíslas, te abandonas, crees que nada puede cambiar y que sientes que no vales, que todo lo que te ocurre, todo tu sufrimiento, no le importa a nadie, ni a ti mismo. Dejas de cuidarte, te quedas sumido en ese hoyo de tristeza. Es una sensación de sentirte desolado. Aun si eres popular en redes sociales. Por ejemplo.



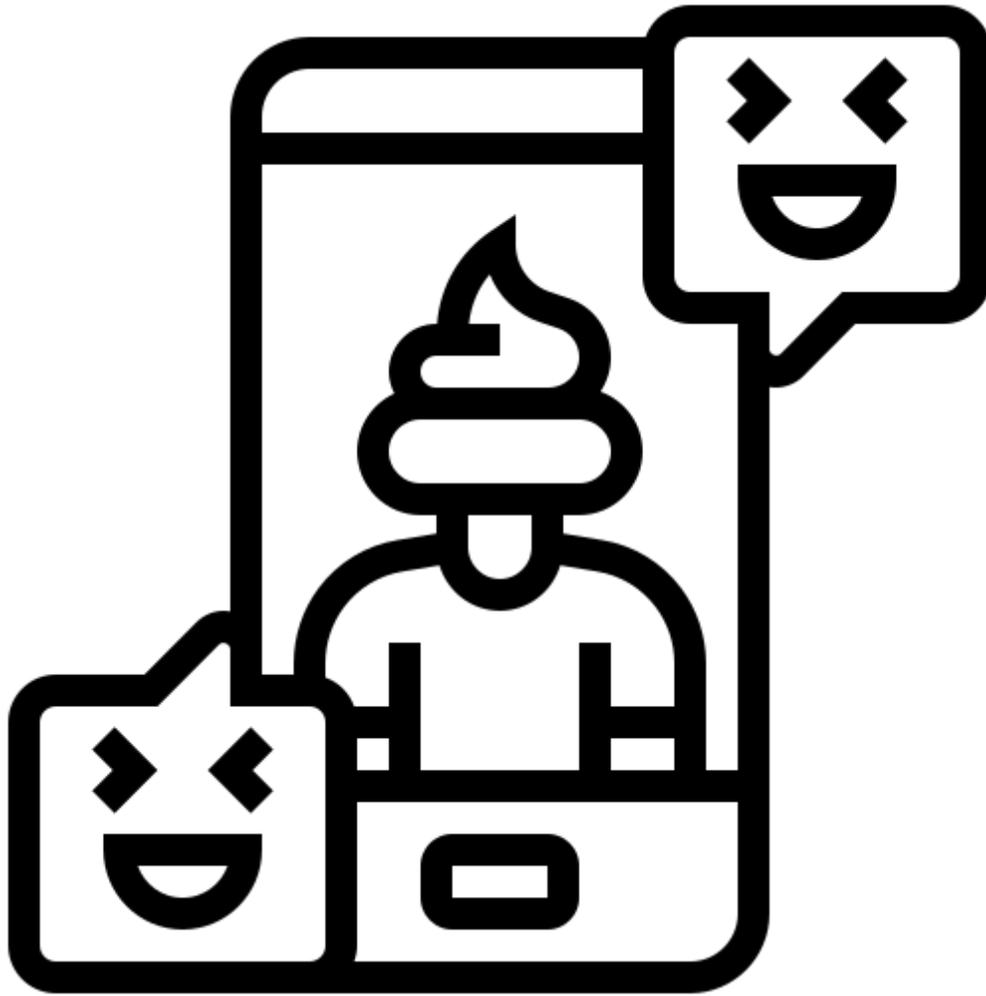
Efimeridad

Cuando todo lo que pasa bueno en tu vida, o lo que te gusta lo consideras pasajero, que no puede durar, que se te derrite como hielo y por eso es efímero: dura un instante y luego desaparece. Entonces piensas que no vale la pena luchar por algo porque se irá como todo lo demás y no lograrás retener nada.



Individualización

Cuando sólo miras tus intereses, tus necesidades, tus ambiciones y privilegios. Los demás poco importan, y si algo sale mal, siempre es responsabilidad de otros. Pintas tu raya y eres tú, para ti, siempre.



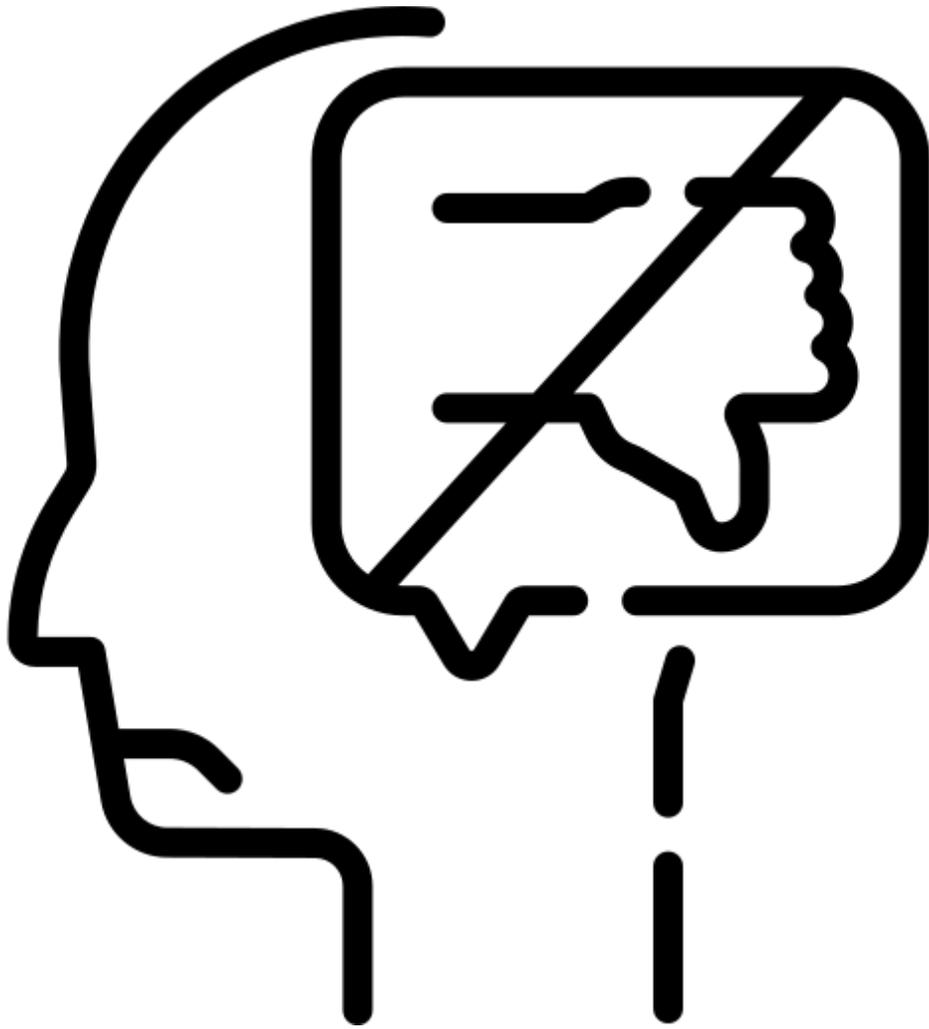
Odio

Cuando miras a quienes son diferentes a ti con asco, con desprecio y preferirías que ni existirán porque no son como tú, tal vez por su físico, su apariencia, sus creencias, sus preferencias, su color de piel, su orientación sexual, o por otras circunstancias. Consideras que estas personas hacen mal a los demás o generan problemas por como son.



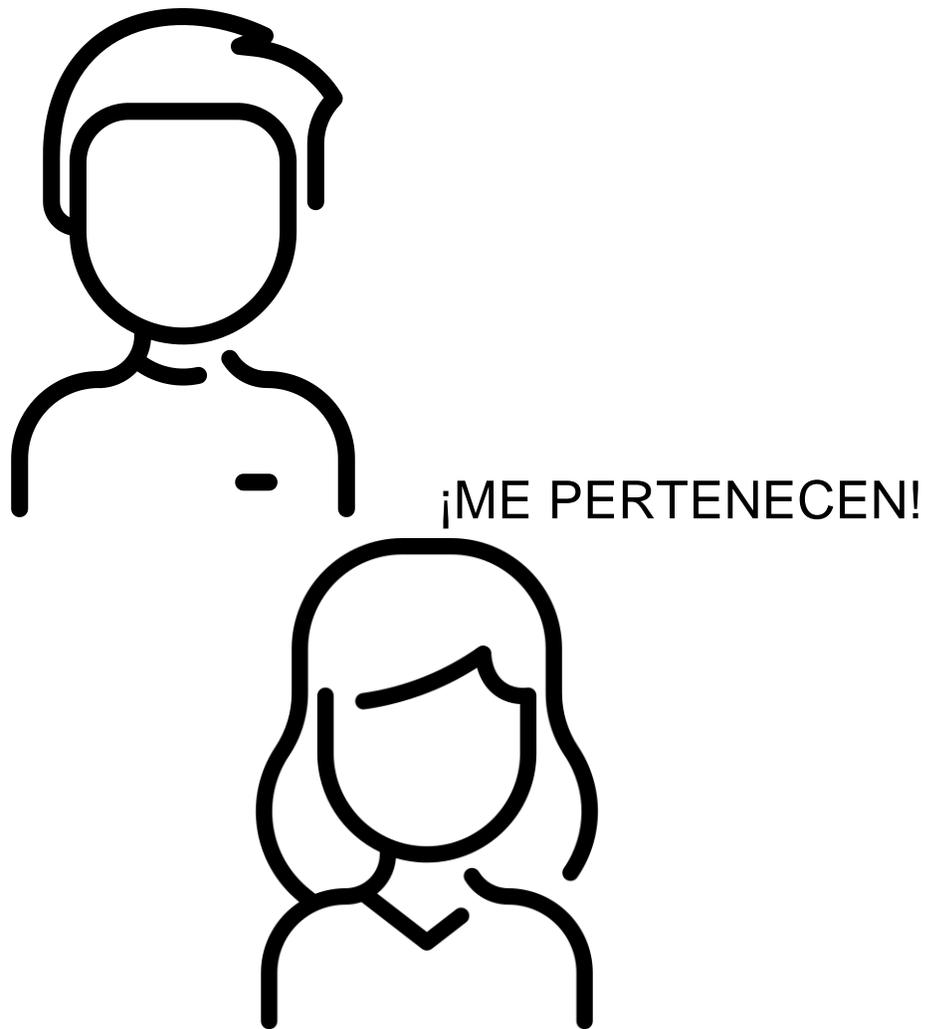
Omnipotencia

Cuando te crees el todo poderoso, el que siempre podrá lograrlo todo, hacerlo todo y tenerlo todo. Pero no miras tus fragilidades, tus carencias y aquellas cosas en las que otros pueden ser mejores que tú, como ocurre con cualquier persona. Tú, en cambio, decides mirarte con soberbia por sobre los demás.



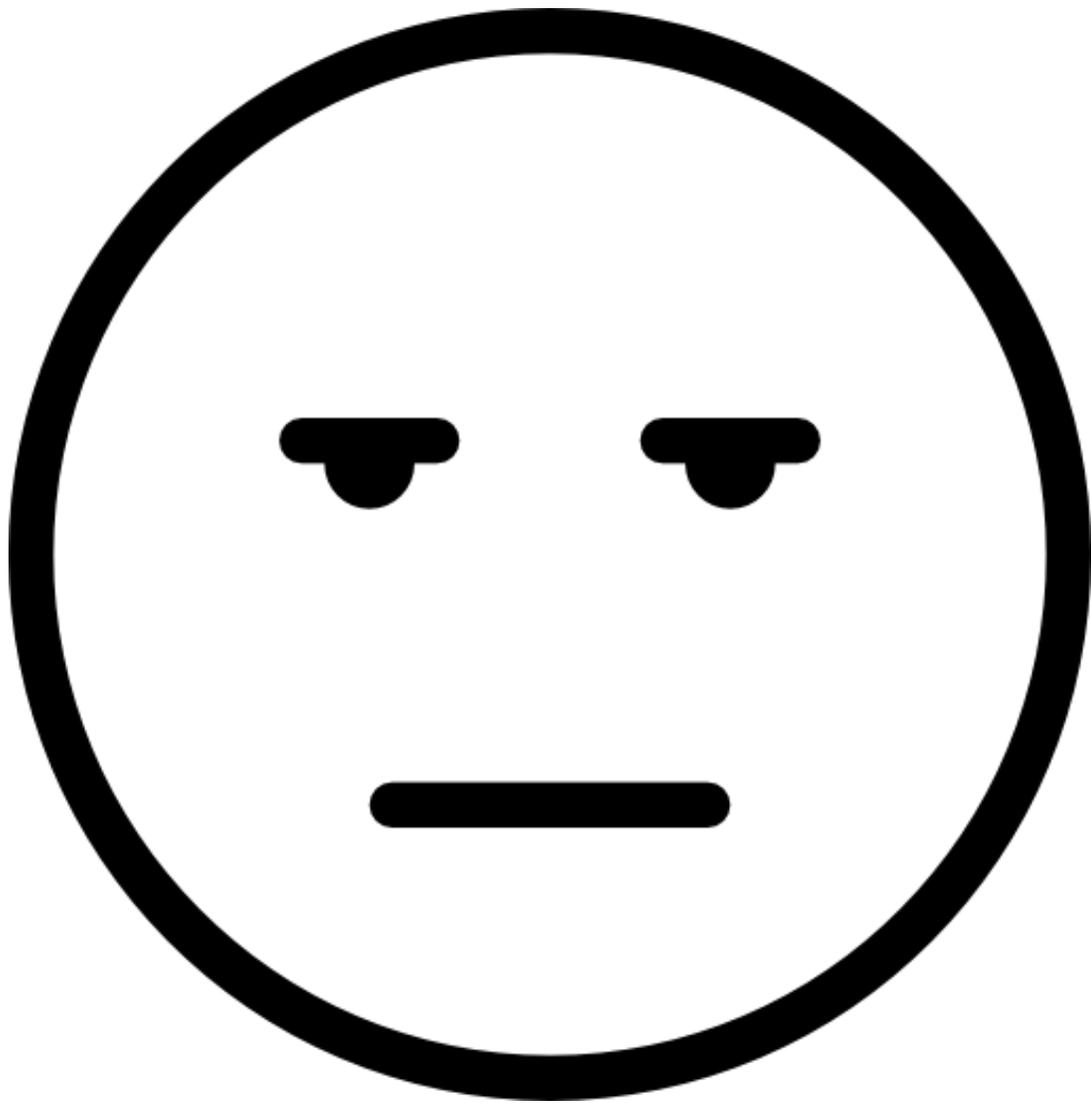
Pesimismo

Cuando crees que todo lo destructivo en tu vida es inevitable, que nada te saldrá bien, que ningún esfuerzo por afrontar un conflicto vale la pena la energía y el empeño que pudieras ponerle. Todo lo vez gris o más bien: negro.



Posesión

Cuando le das un trato de “objeto”, al resto de las personas, como si fueran cosas de tu pertenencia que puedes manipular, usar a tu antojo para tus propios intereses. Consigues reprimir toda posibilidad de diálogo respetuoso con los demás, no puedes reconocer el otros u en otras, su dignidad, valor y que tengan voluntad propia y libertad de elegir.



Tedio

Cuando estás ahogado en una rutina diaria aburrida y sin aparente posibilidad de cambio. Sientes que no tienes energía ni voluntad para cambiar la rutina de la vida cotidiana.

4. POEMAS

I)

**Voy solo
a la orilla de esta carretera
que no conduce a nada
ni a ninguna parte.
Camino y camino
Bosques de silencio.**

De: FOTOGRAFÍAS Y RECUERDOS (fragmento), Manuel Cadena, BCS. 62

II)

**Bajo nubes inmensas que se agolpan
el día se oscurece repentino.**

Un relámpago alumbra este minuto.

De: IRRUPCIÓN, Gabriel Trujillo, BC. 49

III)

He vivido lo que soy.

Mi corazón no debe confundirse
pero se confunde.

Pensé en olvidar su imagen,
pero lo vivo ¿cómo se olvida?

Pensé en recorrer
esa calle de casas blancas,
esa niebla de verano.

He creído
porque mi corazón así lo desea,
entonces estoy en comunión con ella.

Nunca me perteneció. Es mejor así.

Sin título: Víctor Hugo Limón Mancilla. BC. 36

IV)

Aquí estamos ansiosos y reposados frente a nuestra fogata,

**oyendo hablar a un viejo navegante
de las calamidades y delicias humanas,
de la dulzura de una ciudad tomada por la lluvia,
de una mujer triste, de la estupidez del mundo,
del aprendizaje de la serenidad y purificación.**

**Algo quedará, algún suspira, alguna alabanza,
los cuerpos gozan, esas guitarras que vuelven
con la voz que nos hace sollozar,
alegres, emprenden el vuelo.**

De: *TRÍPTICO* (fragmento), Óscar Hernández BC. 24

V)

**Temer al mar
cuando las aguas podridas de los astilleros
y las turbias de los muelles
exijan clasificación aparte
y el cuerpo de la amada
el llanto y las miserias
no estén en el mismo pan
en el mismo verso.**

De: *TEMER AL MAR* (fragmento), Raúl Antonio Cota, BCS 70.

VI)

**Mi patria la encontré en tus manos,
en la blancura
de tu pecho, que se volvió
arena.**

**Pero al escribir,
se agita tu sonrisa
como pájaros
que no se han ido
y cantan.**

De: *APARICIONES*, Javier Manríquez, BCS 78.

VII)

Por la ventana que devuelve la noche
entra la luna
y el árbol de la esquina.
El árbol cruza el cuarto.
La luz de la luna es una sábana
que enfrenta su blancura a tu cuerpo.

Así te ven.
Así, todas las noches
tocan mis dedos una arena suave
que sólo puede ser palpada
en el sueño.

De: VENTANA, Javier Manríquez, BCS 78.

VIII)

**Sin prisa
me sentaré un día a contemplar la noche
esperaré que crezca el ave silenciosa
y mis cabellos toquen a la luna
consentiré
seremos cómplices por un segundo
y el mar
testigo de lo oculto
nos cubrirá de algas, anémonas, estrellas,
pequeños caballitos
sucumbirá la montaña
y la arena del desierto
cubrirá las ciudades
y no habrá más amor en este mundo
y todo será calma
y naceremos nuevamente.**

Sin título: Elisa Villalpando Canchola, BCS 81.

IX)

(...) soy el poeta
tengo en el alma un vecindario habitado
de todos los hombres que no se tienen
me viven en lo latidos del pecho los borrachos y las putas
el ladrón el mendigo los viejos y las viudas
los alimentados por el dolor los amamantados por el odio
los bohemios bajo la lluvia los suicidas sobre los puentes
el imbécil y el soberbio -igualmente imbécil-
los locos cuyo mundo no es de este mundo
el solitario que enciende el último cerillo
para verse en el páramo de su soledad el reo que al huir
enredó su corazón entre los alambres de púas
soy el poeta
estoy hecho de todos los hombres
y en todos me reconozco.

De: *TODOS LOS HOMBRES EL POETA*, Alfredo Espinoza, Chihuahua 137.

X)

**Yo construyo el pasado.
Lo edifico con recuerdos y sombras
con memorias inconclusas
y repentinos adioses sorprendidos.
Contra la noche miro la ciudad: sus luces,
Y despierto a otros nombres, otras gentes.
Evoco circunstancias, palabras y promesas.
Los rostros de otras gentes me acuchillan.
A veces pienso que los amo.
A oscuras, soy testigo del desastre
y no sé si sufro. Todo es tan complejo
como la exacta furia del ladrón
o el crimen perpetrado.
Entonces siembro añoranzas, y camino.
Evado el futuro y destruyo la huella de mis pasos.
Y soy la soledad. Soy
como el viento perseguido por la noche
o como un signo confuso en un enigma.**

De: *CANCIÓN DEL SOLITARIO*, José María Piñón, Chihuahua 182.

XI)

**Me duele el alma
de tanto no tenerte;
me duele le llanto
de tanto estarlo haciendo;
me duele el pensamiento
de tanto recordarlo.**

**Me dueles, libertad,
como un dolor de muerte,
como dolores enlutados
como lutos doloridos.**

**Me dueles, me dueles;
de noche, a solas,
de día, entre la gente;
me dueles, me dueles, me dueles...**

De: *ME DUELES, LIBERTAD*, José María Quintana Silveria, Chihuahua 185.

XII)

Mi soledad

**es de esas que te asfixian
en mitad de un tumulto.**

**Siempre la cargo a costas:
como la maría un vástago,
o el anciano, un mundo.**

**Se mimetiza con sonrisas y saludos, buenos modos
y un sinfín de artimañas socializadoras.**

**Siempre logra pasar desapercibida:
como la aurora desperezando
la somnolienta ciudad sola**

**y sedienta vestida aun de penumbras,
que se reinventa a sí misma -día a día-
...que también absurdamente se mimetiza.**

**Pero nadie se da cuenta: ciudad de ciegos con ojos bien abiertos,
ciudad estúpida, sin propósito, sin sentido.**

Tal vez todos, como ayer,

¡tendrán-de-nuevo-prisa-por-llegar-a-ningún-sitio!

¿Por qué nunca nadie grita con sorpresa?:

**¡Carajo, hoy también amanece,
aquel es el sol... y yo estoy vivo!**

Sin título: Alfa Yubarta yuun Catazaj'a, Estado de México, inédito.

5. SERPIENTES Y ESCALERAS.











6. PARACAÍDAS



7. VIOLENCIAS Y NOVIOLENCIAS

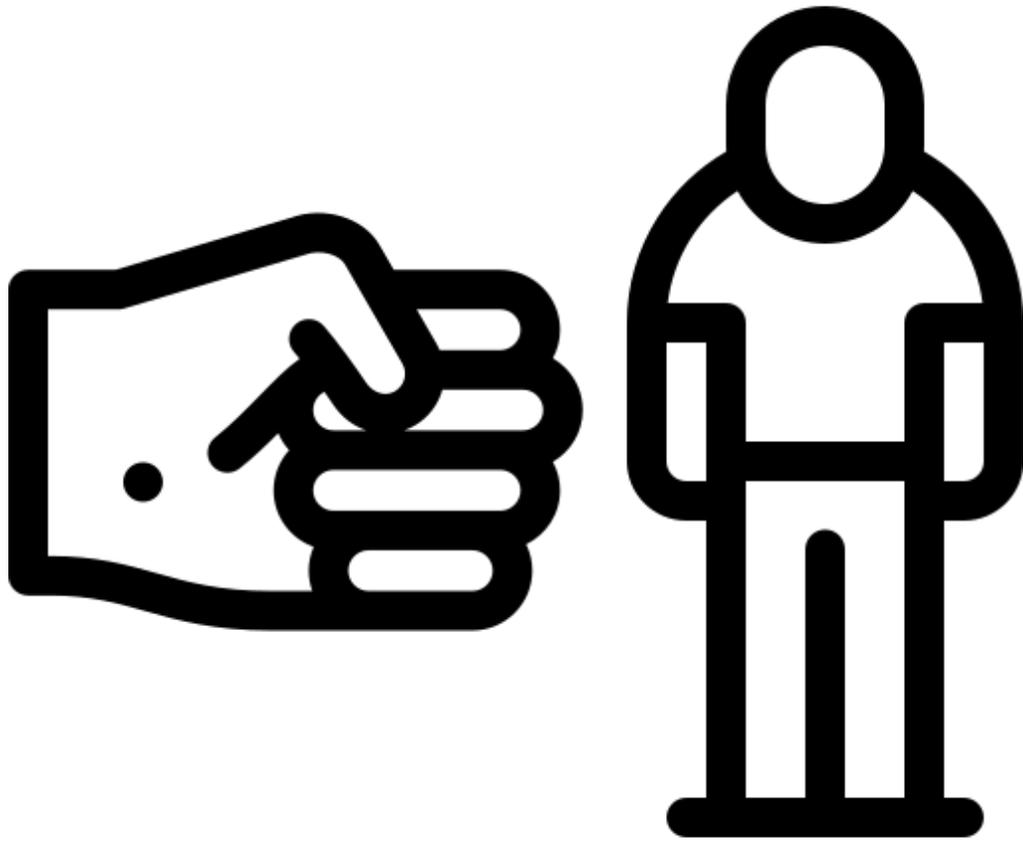


La violencia que padeces

¿Qué sientes cuando los demás te violentan?

¿Por qué tendrías que recibir y padecer esa violencia?

¿Mereces ser violentado?, ¿Por qué?



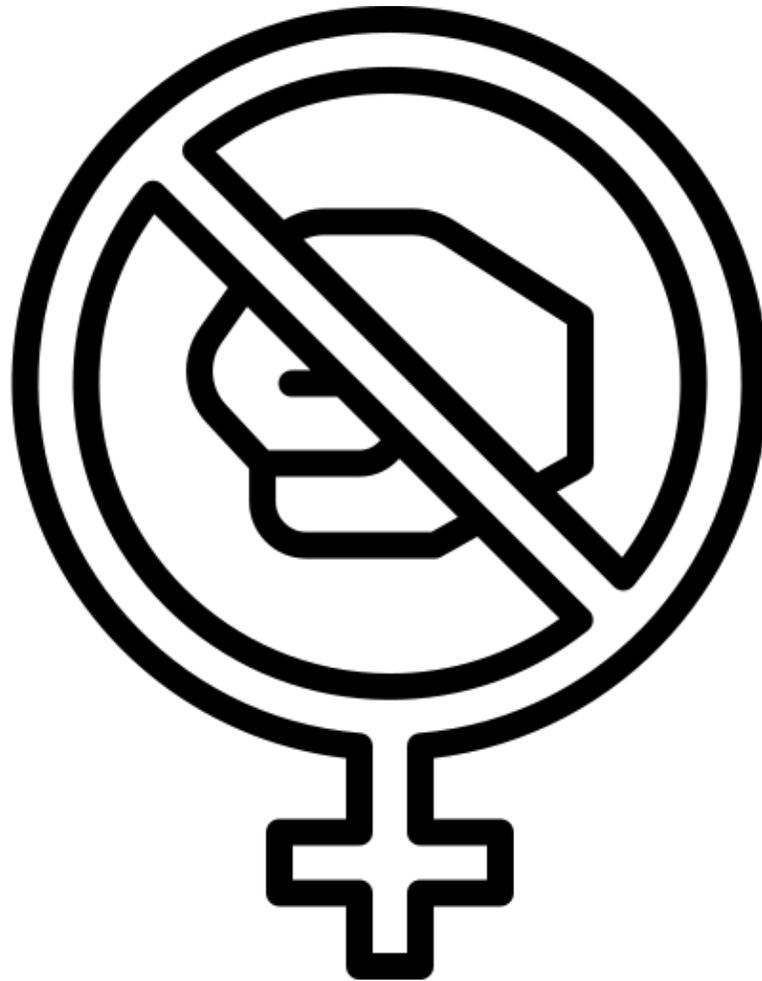
La violencia que tú generas

¿Qué motivos tienes para violentar a los demás?

¿Por qué otra persona tendría que soportar y padecer por tus actos violentos?

¿Vale para algo, qué consigues con violentar a alguien?

¿Crees que existen alternativas para terminar con tus violencias?, ¿Cuáles?



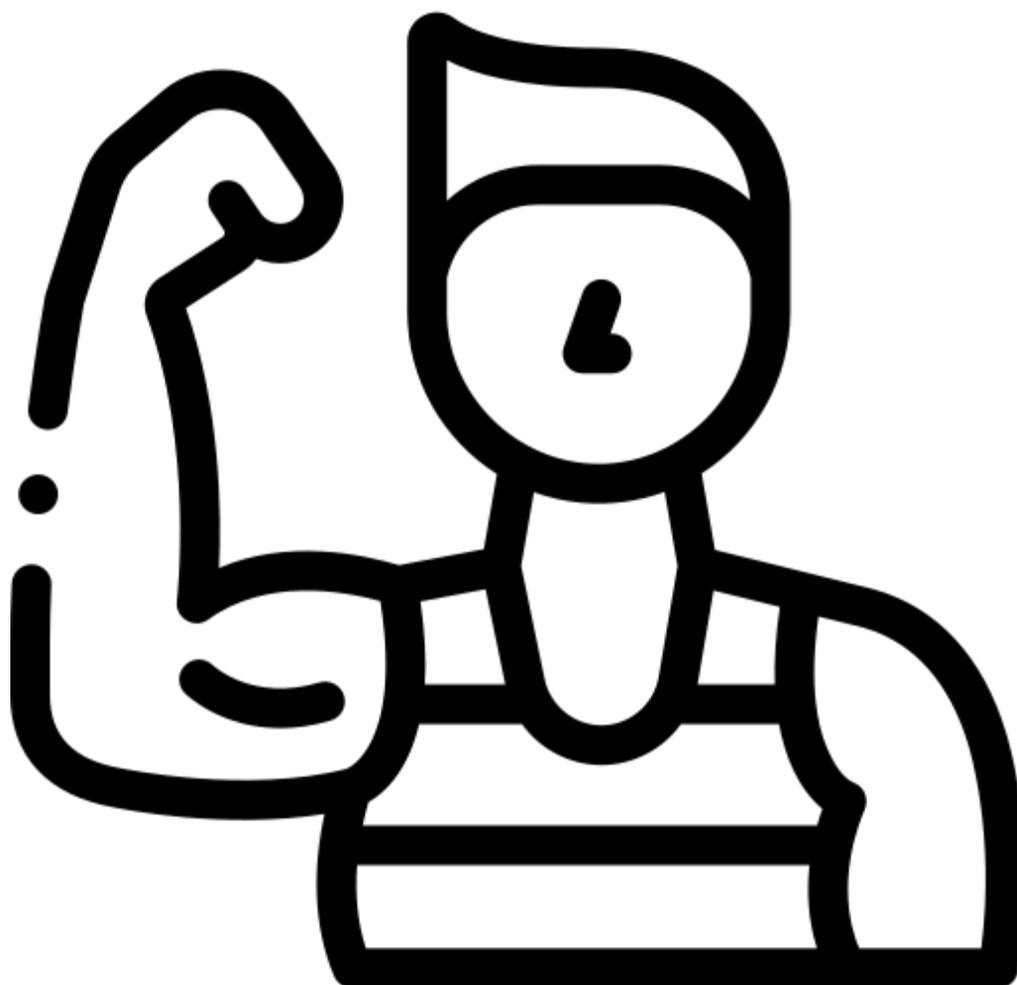
La violencia de hombres a mujeres

¿Qué motivos puede tener un hombre para violentar a las mujeres?

¿Por qué alguna mujer tendría que soportar y pacer por los actos violentos de algún hombre?

¿Vale para algo, qué consigue un hombre con violentar a una mujer?

¿Crees que existen alternativas para terminar con estas violencias?, ¿Cuáles?



Noviolencia 1:

FUERTES COMO SAHUAROS

En el desierto, debemos ser como sahuaros: fuertes, resistentes, enormes... con la mira en lograr, poco a poco, vivir juntos, aprender a hacer comunidad, como una familia unida. Eso siempre nos fortalecerá como grupo.



Noviolencia 2:

**COOPERAR, COMPARTIR,
CRECER JUNTOS**

Si cooperamos, nos apoyamos, nos escuchamos, podemos hacer unidos, un bosque de sahuaros que afronten juntos los retos del desierto de la contingencia y muchos retos más.



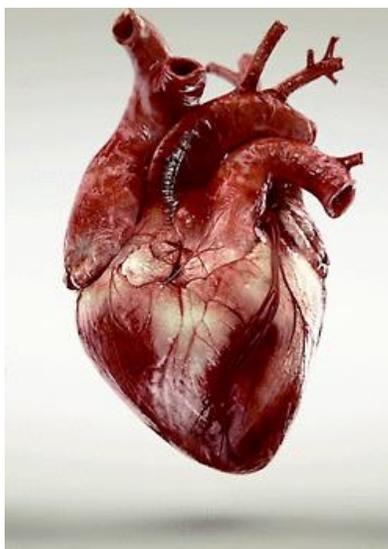
Noviolencia 3:

NOS CUIDAMOS EN COMUNIDAD

En la Comunidad de Internamiento Preventivo, podemos y debemos generar espacios de cuidado y de apoyo mutuos con los compañeros, las y los profesoras, guías técnicos, personal de salud, cocina y dirección.

ANEXO ESPECIAL:

LA CAJA MACHÍN o EL CORAZÓN DEL HOMBRE



Está frente a ti un dispositivo interactivo para reflexionar en torno a las masculinidades rígidas, heteronormadas, violentas, machistas, patriarcales y pletóricas de opresiones y normatividades que representan el discurso binario y segregante de la sociedad occidental y particularmente de la sociedad mexicana.

Se trata de una caja de madera con una llave que la abre y la cierra, y que oculta objetos simbólicos diversos.

Por fuera, representa el estereotipo de una masculinidad tradicional como la que está descrita arriba. Una verdadera: “Caja Machín”, donde se pueden apreciar pintas e imágenes que representan las violencias interseccionales de las masculinidades violentas, a través de consignas, ideas, frases descriptivas o definitorias, anuncios de radio, refranes populares, “colmos”, albures o frases populares o extraídas de pintas callejeras que fueron extraídas de la interesante y nutrida recopilación que hace Armando Jiménez, desde 1960, en su texto indispensable: *Picardía Mexicana*, si de analizar el machismos mexicano en el siglo pasado, se trata.

Algunos timbres postales antiguos y la imagen de un corazón sangrante y estrujado en su base, complementan las pintas.

La reflexión se realiza leyendo el texto que está dividido en tres partes o “Cantos”; y puede ser un ejercicio personal o grupal con la posibilidad de discutir cada momento y compartir las reflexiones al respecto. En un inicio la caja está cerrada, se lee el “Canto Primero: La Muerte” y se reflexiona al respecto observando con cuidado la caja por todos lados, y leyendo también las pintas inscritas en su exterior. Acto seguido, se lee el “Canto Segundo: El Hombre”, y se le entrega a la persona o al grupo que realizan la lectura reflexiva, la llave con su llavero para que lo observen con detalle y lleven a la reflexión las observaciones. Finalmente, ésta, en un inicio: **Caja Machín**, se transforma en un **Almario**, en **El Corazón del Hombre**; y se invita a la lectura del: “Canto Tercero: La Vida” y se hace la invitación a abrir la caja con la llave y observar los objetos contenidos dentro, al tiempo que se reflexiona en torno a la lectura de este tercer momento.

Cabe señalar que hay un poema previo del escribiente, escrito bajo el seudónimo de: *Alfa YY (1)* y dos al final, de Quintana y Benedetti, que también pueden llevarse a la deliberación.

Cabe señalar que en la caja están escritos textos, frases, dichos, recuperados por Fernández, A. M y Jiménez, A. Mientras que, en el cuerpo del texto, los poemas, al final de cada uno, tienen un número que permite guiar la referencia al final en la bibliografía citada.

Algunas preguntas detonadoras de la reflexión pueden ser: ¿Cómo se construyen/deconstruyen las masculinidades en un hombre joven?, ¿Cómo es el devenir de las masculinidades violentas y hegemónicas en varones menores de edad?, ¿Es posible desandar esta senda violenta desde la coeducación y a través de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos?



¿Cómo construyes una masculinidad alternativa?

CANTO PRIMERO

LA MUERTE

El pinche CORAZON DEL HOMBRE no es más que una vulgar caja, un CAJA MACHÍN: rígida, endurecida por el odio y la violencia. Así debe de ser, no puede ser de otro modo. El hombre es un cabrón, es un hijo de puta: que es parido, se amacha para no torcerse, se envalentona, compite, debe aguantar y callarse, saber solo, hacer todo para ser el mejor, para competir, para avasallar, para darse en la madre, para aprender a coger apenas la pistola se le pare grande y para demostrar que siempre será el mejor, el único, el más chingón...

- ¿En qué lancha las llevaron?

¡Contesta, Tomás, contesta!

- ¿Desde cuál isla zarparon?

¡Jodido, Tomás, contesta!

- ¿A quiénes las entregaron?

¡Hijo de puta, Tomás!

- ¿Quiénes llevaron las armas?

¡Cabrón, contesta, Tomás!

Pero no habla Tomás.

¡Qué huevos de hombre! ¡No habla!

¡Ya nunca hablará

Tomás! (2)

Ese pinche corazón es una caja para matar... o para guardar muertos. Y debe ser de machito: nada de puterías, nada de mariconadas, porque al torcido se lo carga la chingada, más pronto y peor... Es una caja para acumular riquezas y para darle a la mujer todo lo quiera, porque las hembras piden mil chingaderas a cambio de un par de tetas y del coño nuevecito, para estrenarlas chiquitas, mejor que viejas... para dejarlas panzonas y cuidarlas de otros, que se quieran pasar de verga...

Entonces nos colgaron de los pies, nos sacaron
la sangre por los ojos,
con un cuchillo
nos fueron marcando en el lomo, yo soy el número
25.033,
nos pidieron
dulcemente,
casi al oído,
que gritáramos
viva no sé quién.

Lo demás

Son estas piedras que nos tapan, el viento. (3)



CANTO SEGUNDO

EL HOMBRE

¿Dónde estoy? ...me siento tan desolado. He caminado tanto y creo que ha sido en círculos. El horizonte está lejos aún. Tengo frío, tengo miedo. Mis pies están desnudos de certezas, cansados, ajados. Dentro, siento un hueco: *una oquedad que ya nadie recorre...*

II

no

las palabras

no hacen el amor

hacen la ausencia

si digo *agua* ¿beberé?

Si digo *pan* ¿comeré? (4)

Me han dicho siempre que debo ser fuerte, que debo triunfar y salir adelante contra viento y marea. Que los hombres verdaderos son los que se forjan en el dolor y en la miseria, y se hacen rudos y fuertes, invulnerables a toda prueba. Me han dicho que llorar no se vale, ni rendirse, ni agotarse. Que debo ser preñador-protector-proveedor...

Mi corazón tiene sed, pero no encuentro agua alguna que le sacie. Me siento presionado, señalado, empujado adelante, obligado: porque todas y todos dicen que debo hecerlo!! ¿Qué cosa? No lo sé, pero tengo que hacerlo, porque soy hombre, porque muy pronto debo averiguarlo, porque debo saber todo, tener certezas de todo, no equivocarme, no desepcionar a mis padres, ni a la mujer que debo conquistar, ni a los hijos que debo procurar, ni a los camaradas que debo impresionar...

Mi valor siempre está puesto a prueba y se mide por mi capacidad reproductiva y mi desempeño como garañón salvaje: 24/7, porque de no ser así, sería un fracasado...

11

**El ojo traza en el techo blanco
una pequeña raya negra.
El techo asume la ilusión del ojo
y se vuelve negro.
La raya se borra entonces
y el ojo se cierra.**

Así nace la soledad. (5)

Cuando murió mi padre, bueno, mi segundo padre, porque el primero, el que me procreó, murió cuando yo tenía poco más de un año de vida... me dijeron que tendría que ser el marido de mi madre y el padre de mis hermanos y hermanas. No tuve alternativa, sólo me lo dijeron cuando llegué a lo que yo creí que era el sepelio de mi padrino. Había estado fuera toda la tarde y parte de la noche, salí con mis mejores amigos, y llegué –me llevaron ellos- a dar “el pésame” a mi madrina... él, mi segundo padre, se fue esa tarde, estaba ya muy enfremo, y tan sólo ocurrió repentinamente, no había teléfonos celulares, como ahora, eso fue antes... llegué a la funeraria y al acercarme, mi tío Guillermo, hermano de mi madre, salió a mi encuentro, me dio un abrazo y me dijo, ordenándolo, sin margen de duda, sin darme alternativas: *debes ser muy fuerte*... y fue así que me condujo hasta el lugar donde un pizarrón de terciopelo negro tenía escrito con letras de plástico blancas los nombres de ambos... fue así como lo supe, fue así como entendí todo... y dejé de ser un muchacho, porque debía ser un hombre. Porque tenía que hacerme cargo...

**Yo construyo el pasado.
Lo edifico con recuerdos y sombras,
con memorias inconclusas**

y repentinos adioses sorprendidos.
Contra la noche miro la ciudad: sus luces,
y despierto a otros nombres, otras gentes.
Evoco circunstancias, palabras y promesas.
Los rostros de otras gentes me acuchillan.
A veces, pienso que los amo.
A oscuras, soy testigo del desastre
y no sé si sufro. Todo es tan complejo
como la exacta furia del ladrón
o el crimen perpetrado.
Entonces siembro añoranzas, y camino.
Evado el futuro y destruyo la huella de mis pasos.
Y soy la soledad. Soy
como el viento perseguido por la noche
o como un signo confuso en un enigma. (6)



CANTO TERCERO

LA VIDA

Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre la mar.

Nunca perseguí la gloria,
ni dejar en la memoria
de los hombres mi canción;
yo amo los mundos sutiles,
ingrávidos y gentiles,
como pompas de jabón.

Me gusta verlos pintarse
de sol y grana, volar
bajo el cielo azul, temblar
súbitamente y quebrarse...
Nunca perseguí la gloria.

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.

Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.

Caminante no hay camino
sino estelas en la mar...

Hace algún tiempo en ese lugar
donde hoy los bosques se visten de espinos
se oyó la voz de un poeta gritar:

(Caminante no hay camino,
se hace camino al andar...)

Golpe a golpe, verso a verso...

Murió el poeta lejos del hogar.
Le cubre el polvo de un país vecino.
Al alejarse le vieron llorar.
Caminante no hay camino,
se hace camino al andar...

Golpe a golpe, verso a verso...

Cuando el jilguero no puede cantar,
cuando el poeta es un peregrino,
cuando de nada nos sirve rezar.
(Caminante no hay camino,
se hace camino al andar...)

Golpe a golpe, verso a verso...

Golpe a golpe, verso a verso...

Golpe a golpe, verso a verso... (7)

Toma las llaves de tu voluntad y de tu albedrío. Re-toma el camino, desperézate, vuelve a la senda... Tienes en tus manos el libro de la vida, ese que se está deshojando por las vicisitudes, que ya haz venido escribiendo con el día a día; con el siempre nuevo presente, de cada amanecer.

Abre tu corazón: ese que creíste que nunca dejaría de ser una caja cerrada al cambio, un estereotipo de violencias y destrucción. Y descubre maravillas dentro, tesoros que siempre han estado allí o que haz construido sin darte cuenta y no los tenías presentes... Allí encontrarás:

- 1) El rostro de tu corazón maltrecho, pero sonriente y henchido de esperanzas...
- 2) Ideas frescas para tu aquí y ahora... no sólo tuyas, desde luego: no seas más, sobervio y baja ya de tu ladrillo antes que te dé vértigo...
- 3) Una pequeña candela para alumbrar los rincones oscuros... los tuyos, ¡en primer término!
- 4) Un cofre de semillas y diminutos huevecillos de mariposa, para que siembres vida y coseches alas...
- 5) Fruta y flores: para que te alimentes y para que recuerdes que la vida es hermosa y merece ser vivida...
- 6) Un cesto con tu torso desnudo: para que ninguna opresión ni ninguna normatividad te disfracen de lo que no quieres ser más; con una caracola: para que construyas un porvenir sin olvidar tu devenir y con una pluma de ave libre: para que heches a volar tus sueños...
- 7) Una lupa, para que mires los detalles y no creas que todo es evidente, ni superficial...
- 8) Mandalas para colorear tus horizontes y los de otras, otros, otros...
- 9) Una pluma y un libro en blanco para que registres cada instante de dicha y cada lágrima de dolor...
- 10) Un vehículo todo-terreno para que no tengas dificultad alguna de avanzar hasta en las peores y más abruptas heredades... Puedes, incluso, de ser necesario, escapar de ti mismo o regresar a donde te extraviaste y reinventar un camino nuevo...
- 11) Un timbre postal de las Olimpiadas de México 68, para que no olvides que desde tu violento pasado, puede reescribirse otra historia, otros tiempos...
- 12) Un dije en sal azul de la cola de una ballena... para nunca olvides que *La Ballena Blanca* es el corazón podrido del hombre machista, patriarcal, heteronormado y ciego a la otredad...

Usálos con prudencia, sabiduría, generosidad y construye con ellos comunidad con tus prógimos, que son tus próximos, que son tus otros, que eres tú mismo...



Nació un simple día de otoño,
un simple año, común del tiempo;
pero el sufrir y los quebrantos
le marcaron la frente para siempre.

Los ojos se volvieron, día tras día,
tristes y acostumbrados a mirar despacio;
temiendo agotar con sus miradas
la esperanza que guardaba en su memoria.

Nació en cualquier mes, en cualquier año,
pero nació en la hierba y no entre sedas.

Y Tirado entre paja, entre sangre,
lo encuentra la mañana
de un día cualquiera, de cualquier año. (8)

Qué bien nos vendría un
abrazo que nos acomode un poco.
Que nos haga ver que no
estamos tan solos.
Ni tan locos. Ni tan rotos.
(9)



<http://www.cronicasonora.com/sahuaros-palo-verdes-y-cardones/>