



IMPLICACIONES DE LA BIOLOGÍA DEL AMOR PARA LA CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES CONTRAHEGEMÓNICAS EN EL ENTORNO ESCOLAR. RUTAS POSIBLES PARA LAS RELACIONES INTERCULTURALES CRÍTICAS

Jorge Luis Cruz Hernández

Universidad Pedagógica Nacional, 151, Toluca
jorge.cruz@seiem.edu.mx

Josefa Bravo Moreno

Universidad Pedagógica Nacional, 151, Toluca
josefa.bravo@seiem.edu.mx

Área temática: 01. Filosofía, teoría y campo de la educación.

Línea temática: Educación para la ciudadanía o para la democracia. Perspectivas teórico-prácticas y vínculos con discursos y debates filosófico y políticos.

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

Frente a la violencia de género, producida por el sistema patriarcal/capitalista, y reproducida en el espacio escolar, es necesario repensar la importancia que tiene el amor como una práctica que se aprende a través de la convivencia, el diálogo y el juego. Existen estudios científicos que dan cuenta que los niños se forman a partir del modelo de la masculinidad hegemónica, caracterizada por ser agresiva, intolerante, poco afectiva y violenta. Por ello, la construcción de una pedagogía de la masculinidad, apegada a las relaciones afectivas, es fundamental para las relaciones interculturales, ya que implica que los niños, socializados como masculinos, experimenten el amor como aquella acción que permite un posicionamiento político sobre la otredad. Es así que el propósito de este documento es analizar las implicaciones políticas del amor y sus efectos en la producción de discursos de paz dentro de las instituciones educativas. Sin amor es complicado desarrollar lenguajes interculturales para la comprensión del otro como legítimo otro. Por lo tanto, recurrimos a la propuesta de Humberto Maturana, con su biología del amor, para estudiar la producción de masculinidades contrahegemónicas, y con ello, reflexionar sobre la posibilidad de producir subjetividades masculinas alternativas que hagan del espacio escolar un terreno de convivencia legítimo. Concluimos que el amor es pieza clave para la producción de niños masculinos mucho más afectivos, cercanos a su propia condición de dar y recibir amor, siempre y cuando las prácticas y discursos de los agentes educativos sean congruentes con la pedagogía del buen trato.

Palabras clave: Afectividad, hegemonía, interculturalidad, masculinidad, pedagogía

Introducción

El interés por el estudio de las masculinidades en México emerge tanto del movimiento feminista a nivel internacional como de filósofos mexicanos que han dedicado algunas obras para entender la naturaleza del mexicano (Núñez, 2017). Se pasó de la universalidad, casi esencialista, de que el hombre de nuestro país es un sujeto agresivo, machista, valiente y opresor a reflexionar sobre la existencia de diferentes tipos de hombre caracterizados por las condiciones socioculturales. De la filosofía se pasó a la investigación científica para describir las formas de cómo se construye la masculinidad, dando cuenta que las identidades juegan un papel importante para dichas construcciones.

Otro de los factores que aumentan más el interés por reflexionar sobre la construcción de las masculinidades, es el estancamiento conceptual de lo *masculino* como categoría (Figueroa, 2020). Dentro de las agendas internacionales y nacionales, específicamente, de los Objetivos de Desarrollo 2030, se reconoce la importancia de reflexionar sobre la igualdad de género, la inclusión de la mujer en los espacios públicos y la pertinencia de generar políticas públicas en pro de la erradicación de la violencia hacia la mujer. Sin embargo, estos documentos no problematizan sobre la construcción de los hombres como sujetos históricos y la necesidad de resignificar sus relaciones con el mundo.

En los estudios científicos sobre las masculinidades se retrata la reproducción de un tipo de masculinidad dominante en las instituciones educativas. Desde los estudios etnográficos y los estudios de caso se describen las prácticas que promueven una masculinidad violenta y opresora. En estos estudios se reflexiona sobre los espacios escolares como promotores de la consolidación de masculinidades hegemónicas que perpetúan la desigualdad, como ejemplo el área deportiva, pues es un espacio exclusivo que se utiliza para ciertos varones que cumplen con el mandato hegemónico (Tomasini, 2010 y Romero, 2023).

En de los estudios revisados, la mayoría de las investigaciones centran su atención hacia la constitución masculina de adolescentes y jóvenes en instituciones de educación media superior y superior, y pocas a la reflexión pedagógica de la construcción de otras masculinidades en edades tempranas. Sólo podemos encontrar algunas investigaciones de Tomasini, (2010), Ramírez y Contreras (2012) y Sánchez, Rodríguez y García, (2020) que enfocan su mirada etnográfica a la producción de masculinidades hegemónicas en escuelas de educación preescolar y primaria. Existen pocas investigaciones relacionadas con la intervención, que ayuden a generar mecanismos para la transformación subjetiva.

Es importante mencionar que existen propuestas emergentes que abogan por la producción de un tipo de varón masculino vinculado con la afectividad y el amor. Tal es el caso de Ríos (2015) quien expone una educación liberadora, propuesta por Paulo Freire, para la creación de espacios comunitarios y dialógicos que permitan reflexionar sobre la constitución genérica de los sujetos. Algunas investigaciones que vinculan el poder de las artes para la producción de

masculinidades alternativas como las escénicas (Tatés, 2022 y Becerril, 2023); el teatro (Verdín-Tello, 2023), la danza (Chacón y Hernández, 2016) y el cine (Sierra, Martín y Vila, 2021).

Existen pocas investigaciones relacionadas con las masculinidades efectivas en el campo de la educación. Por lo tanto, es necesario repensar si el concepto de amor, propuesto por Humberto Maturana, contribuye a generar rutas metodológicas para que los sujetos socializados como masculinos, logren construirse desde un discurso de paz que haga del espacio escolar un terreno apto para la convivencia y las relaciones interculturales. Se comienza por esbozar, grosso modo, la emergencia del estudio de las masculinidades hasta aterrizar al concepto de amor y sus implicaciones para una formación alternativa de producir sujetos masculinos amorosos.

La masculinidad como objeto de estudio

Se debe al pensamiento feminista la reflexión que se le ha hecho al hombre como sujeto genérico (Figueroa, 2020, Núñez, 2017 y Seidler, 2000). De ahí que el texto de De Barbieri (1993) *Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica*, es un referente en México que ubica al hombre como sujeto producido. Este texto marca un hito en el estudio de las masculinidades en los espacios académicos, al tratarse de una reflexión que rompe con la concepción universal y esencialista del hombre para posicionarlo como una construcción sociocultural susceptible de ser estudiada y cuestionada.

De ahí que la frase de Beauvoir (2005) *no se nace mujer, se llega a serlo*, sea interpretada desde el estudio sobre los hombres como: *no se nace hombre, se llega a serlo* (Marqués, 1997). La categoría género posiciona al varón como una construcción; lo que ha permitido pensar que también éste puede de-construirse (Olavarría, 2020). Desde la incorporación de categorías *género y patriarcado*, se comienza una producción académica en la región de América Latina para comprender cómo la cultura y las relaciones sociales, producen un tipo de masculinidad congruente con el patriarcado (Connell, 2006), pero también para conocer la existencia de distintas formas de ser hombre (Ramírez, 2006).

De acuerdo con lo anterior se comienza a estudiar cómo en los diversos contextos educativos se construyen subjetividades masculinas relacionadas con el lenguaje de la dominación y la violencia. Retomando a Gramsci, Connell (2006) recupera la categoría *hegemonía* para reflexionar sobre los discursos que hacen posible la existencia de una masculinidad legitimada y validada por la sociedad patriarcal. La masculinidad hegemónica “es la forma de masculinidad más honrada y deseada, asociándose con la fuerza, el éxito, el control, la racionalidad y la heterosexualidad” (Madrid, 2020, p. 204). Casi todas estas expresiones de la masculinidad se aprenden y se refuerzan en los contextos educativos.

No obstante, la reflexión sobre la existencia de otras formas de ser hombre, también ha sido un tema importante para repensar sobre una producción masculina distinta, relacionada con la afectividad y el amor (Núñez, 2004). De esta línea se han desprendido estudios diversos,

talleres y conferencias que abogan por la construcción de masculinidades contrahegemónicas apegadas a la afectividad, al amor y a la espiritualidad. Estos estudios tienen como punto en común la de-construcción de la masculinidad sostenida en un discurso que pretende hegemonía y la posibilidad de producir nuevas subjetividades en el contexto de la cultura patriarcal, capitalista y neoliberal.

El amor y la propuesta de Humberto Maturana

De acuerdo con Segato (2003), los mandatos de género, legitimados por la sociedad patriarcal, son una de las causas que producen violencia. Según este posicionamiento, el varón también es un sujeto afectado y víctima de las políticas neoliberales y de la organización social. En este sentido, es la sociedad y la cultura patriarcal las que producen las condiciones de desigualdad, injusticia, discriminación, dominación y opresión; elementos clave para la existencia de relaciones violentas y odio en los seres humanos.

Al patriarcado, al ser un orden de poder, se asigna previamente un lugar social y político a cada sujeto y uno está destinado a desarrollar determinadas actividades y funciones, pero también a normalizar sus formas de vivir, de pensar y de sentir de acuerdo con las especificaciones de su género (Lagarde, 2021). “El orden político de dominación patriarcal construye genéricamente a los hombres como seres completos, limitados, superiores a las mujeres, como seres que concretan el bien, la razón y la verdad” (Lagarde, 2021, p. 61). En este punto, el estudio de las masculinidades da cuenta de que también el varón es violentado e instituido a seguir el patrón dominante.

En estas formas de violencia de género, hay un punto en común que Maturana identifica como la raíz del problema: la acumulación capitalista y con ello, el sentido de propiedad. Estas prácticas históricas han producido cierto recelo entre los seres humanos, puesto que desarrollan dominios de acción, es decir, emociones específicas que hacen posible la dominación, tales como el egoísmo, la envidia y el odio. Dichas prácticas patriarcales imposibilitan la relación afectiva del otro como *un legítimo otro* (Maturana, 2017).

Así, también Humberto Maturana hace una definición interesante de patriarcado que complementa la visión teórica del pensamiento feminista:

La cultura patriarcal es una red cerrada de conversaciones caracterizadas por las coordinaciones de acciones y emociones que hacen de nuestra vida cotidiana un modo de coexistencia que valora la guerra, la competencia, la lucha, las jerarquías, la autoridad, el poder, la procreación, el crecimiento, la apropiación de los recursos, y la justificación racional del control y de la dominación de los otros a través de la apropiación de la verdad. (Maturana, 2017, p. 37)

Desde esta perspectiva, el autor señala que la cultura patriarcal impera en nuestras prácticas y formas de concebir el mundo desde hace mucho tiempo. Por lo tanto, las relaciones humanas se producen en un contexto social, cultural y simbólico caracterizado por la violencia, producto del patriarcado y el capitalismo. Vivir dentro de este contexto patriarcal es por antonomasia, vivir en la violencia y en la desconfianza, donde las y los sujetos sociales y culturales, y el mundo cósmico/natural se convierten en enemigos. Por ende, surge “la enemistad como un deseo recurrente de negar al otro” (Maturana, 2017, p. 58).

Las formas de interacción, dentro del patriarcado, están condicionadas por la violencia, en muchos de los casos. “Cada uno de nosotros es y será, de una u otra manera, según cómo vivamos. Si yo vivo en la injusticia, no puedo ser sino injusto” (Maturana, 1996, p. 237). Si vivimos en una sociedad de la jerarquía, de la guerra y de la competencia, no podemos ser sino productores del egoísmo, de la discriminación, de la clasificación y, por lo tanto, de la enemistad. El juego, dice Maturana (2018) si es trazado desde la competencia, no contribuye al amor porque el competidor/otro se convierte en enemigo.

La cultura patriarcal produce símbolos y un lenguaje que deviene en distintas formas de socialización violenta. Desde los juegos y canciones, aparentemente ingenuos y apolíticos hasta las pedagogías hegemónicas, construidas desde el pensamiento moderno masculino y la sociedad patriarcal heterosexual (Bello, 2018), la violencia es el punto de encuentro. Así, la lógica por la cual descansan las relaciones socioculturales, específicamente dentro del contexto escolar, están trazadas desde el lenguaje de la dominación y la violencia.

Las escuelas del paradigma patriarcal neoliberal, además de fundamentarse en la lógica de dominación y maltrato, atienden en el currículo básicamente lo cognitivo; sin embargo, a través del currículo oculto se propicia el verticalismo, la competencia y las relaciones jerárquicas. (Ríos, 2020, p. 147)

En la escuela se perpetúan las concepciones dominantes de la sociedad patriarcal; se jerarquiza al niño varón en la cúspide de la pirámide y se le enseña a ser hombre desde las concepciones del patriarcado y paralelamente a los sujetos no masculinizados. No sólo desde el currículum oficial se favorece a ciertos varones masculinos, sino a partir de las prácticas heredadas del profesorado. También se aprenden las reglas del varón hegemónico en los espacios físicos y simbólicos de la institución educativa con asignaturas que promueven la competencia y el individualismo.

Hay que advertir que el aula es el lugar en donde se legitiman, asumen y reproducen las reglas sobre las identidades, los cuerpos y las capacidades; sobre todo, es el espacio en donde se perpetúa la organización social que existe fuera de la escuela, donde se construye la normalidad del patriarcado y el machismo. Sin embargo, es en la escuela

también donde, durante las primeras etapas de desarrollo se normalizan los mandatos de género y sexualidad. (SEP, 2022, p. 115)

No obstante, las posturas críticas latinoamericanas abogan por la capacidad de los sujetos para producir nuevas órdenes que hagan de este mundo un mejor lugar para vivir (Torres, 2019). Por lo tanto, sí es posible construir mundos afectivos y cordiales siempre y cuando las concepciones patriarcales, que promueven una masculinidad hegemónica, se muevan hacia lógicas no legitimadas y devaluadas por la sociedad del control y del raciocinio y éstas sean valoradas como importantes. Una opción es la práctica del amor y con ello, el desarrollo de un tipo de emocionar caracterizado por la solidaridad, el diálogo, la inclusión y la tolerancia.

El punto de partida y de llegada se ubica en la palabra amor. Lo comentó alguna vez Monsiváis (2013) “por difícil que sea usar la palabra más desgastada y resbaladiza del lenguaje, el amor es una realidad primordial cuya traducción democrática profunda es la solidaridad” (p. 96). La solidaridad se da en la convivencia. Sobre estos términos, Humberto Maturana se pregunta: ¿por qué no hay amor? “porque pertenecemos a una cultura que ha devaluado las emociones. En nuestra cultura occidental se considera que las emociones son una molestia que interfiere con la racionalidad” (Maturana, 1996, p.252).

Para que el niño, socializado como varón, sea capaz de dar y recibir amor, es necesario promover lenguajes culturales relacionados con la convivencia y la solidaridad. En este caso, el amor es una práctica de resistencia que subvierte el orden patriarcal puesto que está trazado desde la lógica de recuperación del otro como legítimo otro. “El amor es el dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia. Honestidad, cooperación, respeto, lealtad, generosidad, responsabilidad, justicia. Los valores de la vida cotidiana se fundan en el amor” (Maturana, 1996, p.244).

Una forma de promover masculinidades afectivas y amorosas, en edades tempranas, es la recuperación de la práctica del amor como un acto ético-político en las escuelas de todos los niveles educativos. “El amor como toda emoción es un dominio de acciones, una clase de conducta. En ese sentido, el amor es el fundamento de lo social” (Maturana, 1996, p.239). Por lo tanto, “la educación se da en la convivencia social. La emoción que funda lo social, que hace posible esa convivencia, es el amor” (Maturana, 1996, p.238).

Por lo tanto, uno de los elementos clave para la producción amorosa de masculinidades es la convivencia respetuosa. “El fenómeno educativo ¿Se da en la convivencia! El aprender es un fenómeno de transformación estructural en la convivencia” (Maturana, 1996, p.229). Para que los sujetos varones se produzcan desde el amor, las conversaciones interculturales y el juego como una práctica genuina de re-conocimiento del otro, deben ser parte del currículo y de las prácticas pedagógicas del profesorado. Sin diálogo no hay conversación y sin conversación no hay convivencia (Maturana, 2018), por lo tanto, no hay producción de sujetos amorosos.

Según los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el mundo es el punto de partida para la comprensión y transformación de la realidad (Freire, 1992). Desde esta perspectiva, el profesorado debe asumir que el buen trato es parte inherente de una pedagogía política comprometida con el reconocimiento del otro como sujeto histórico. La producción amorosa de sujetos masculinos, en el contexto escolar, debe romper con la pedagogía de la negación del sujeto en donde el silencio, la autoridad y el control son parte fundamental (Freire, 1992) y, que de alguna manera consolida la masculinidad hegemónica.

El concepto del buen trato parte del amor, dice Fina Sanz (1995); para ella el amor es un conjunto de vivencias que puede ser vivido con mayor o menor intensidad, en el que se relacionan y activan las emociones, el sentir y el actuar de las personas. (Ríos y Mejía, 2020, p. 183)

El amor se da en la convivencia y la convivencia es una forma de vivir la experiencia con el mundo, con el otro y con uno mismo. Sobre estas líneas descansa una premisa fundamental de la NEM y su Marco Curricular: *la comunidad* como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, lo común son aquellas relaciones que hacen posible la convivencia y el reconocimiento del otro como legítimo otro.

La comunidad es una construcción que se entreteje a partir del cuidado mutuo que se procuran los sujetos, así como la responsabilidad que asumen hacia la igualdad de derechos de las demás personas y la igualdad de posibilidades para ejercer esos derechos. (SEP, 2022, p. 81)

Si el patriarcado es un orden jerárquico de poder, del cual el género masculino se ve en gran parte favorecido, si el patriarcado está íntimamente ligado con el sistema capitalista neoliberal, entonces los cuerpos masculinos se confeccionan a través de la lógica de la competencia, el individualismo, el control y la dominación. En este caso, la práctica de lo común facilitaría la ruptura de dichas concepciones capitalistas (Laval y Dardot, 2015), y, sobre todo, con las concepciones que promueve el patriarcado.

Por ello, la convivencia permite el desarrollo de capacidades que van más allá de lo cognitivo, situando al amor como una pieza clave para el sostenimiento ecológico de nuestro planeta. Para Freire (1992) el amor es un acto revolucionario; un acto político que subvierte las concepciones dominantes del sistema capitalista. En este sentido, el amor es un dominio de acción, una capacidad que se produce en las interacciones sociales, una conducta que se desarrolla y se aprende en un espacio cultural impregnado de prácticas como la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y el diálogo (Maturana, 2017).

Los sujetos biológicos tienen la capacidad de amar porque el conversar y el lenguajear son posibles desde el amor (Maturana, 2018). Dichas capacidades se logran a través del encuentro, de la palabra como experiencia valorativa de la realidad con los otros y por medio de actos cotidianos que hacen posible la conversación, en este caso, el juego como una actividad natural y amorosa para las relaciones interculturales. Estas prácticas, a la postre, desarrollan la capacidad de amar al otro y de amarse y cuidarse a sí mismo (Foucault, 1991).

Conclusiones

El amor es la base para la producción de seres humanos más sensibles. El amor es una práctica de resistencia que encara las concepciones arraigadas del sistema patriarcal capitalista y heterosexual. El amor es una práctica vinculada con el diálogo, la conversación, la convivencia, la cooperación, el lenguaje y el juego. Tal parece que la propuesta de Humberto Maturana muestra caminos posibles para que las relaciones amorosas y afectivas entre las y los niños sea una realidad.

Para ello, es importante que la comunidad educativa: padres y madres de familia, el profesorado, y las y los actores sociales, reflexionen que las prácticas y discursos deben resignificar el camino educativo: de las prácticas de dominación, autoridad, clasificación, etiquetación e individualismo a prácticas comunitarias de relaciones afectivas. Es decir, de prácticas comunes que fueron excluyéndose por considerarse poco valiosas para la razón, como el juego, la danza, la música, el teatro, el diálogo; acciones pedagógicas que han existido en la vida privada de los niños masculinos, pero deslegitimada en las prácticas escolares y otros ámbitos sociales.

De esta manera lo que propone Maturana es una luz en el camino que puede contribuir a la construcción de una cultura de paz donde niños y niñas se vean como sujetos históricos capaces de producir amor y, en consecuencia, a generar relaciones interculturales mucho más afectivas. De esta manera, el diálogo intercultural y las temáticas socioculturales que subyacen a la práctica educativa contribuyen a mirar el mundo como una construcción colectiva.

Referencias

- Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Cátedra, Universidad de Valencia.
- Becerril, J. (2023). Las potencialidades de las artes en proyectos pedagógicos feministas con infancias. Una alterotopía en el espacio escolar. *Revistas de Estudios de Género, La ventana*, 57, 177-208. <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/7493/6745>
- Bello, A. (2018). Hacia una transpedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate feminista*, 55, 104-128. https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/2105/1897

- Connell, R. (2006). Desarrollo, globalización y masculinidades. En G. Careaga y S. Cruz (coords.), *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. (pp. 185-210). UNAM, PUEG.
- Chacón, K., y Hernández, R. (2016). Otras masculinidades. Prácticas culturales y danza. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales*, 25(50), 99-117. <https://www.redalyc.org/journal/859/85969768005/85969768005.pdf>
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en sociología*. 18, 145-169. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/6680/6784>
- Figueroa, J.G. y Franzoni, J. (2011). Del hombre proveedor al hombre emocional: construyendo nuevos significados de la masculinidad entre los varones mexicanos. En F. aguayo y M. Sadler (eds.), *Masculinidades y políticas públicas. Involucrando hombres en la equidad de género*. (pp. 64-83). <https://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/405/submission/proof/files/assets/basic-html/index.html#4>
- Figueroa, J.G. (2020). ¿Se puede avanzar en la igualdad de género sin resignificar el empoderamiento de los varones? En U. Oswald, M. del R. Hernández y M. Velázquez (coords.), *Transformando al mundo y a México. Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Justicia, bienestar, igualdad y paz con perspectiva de género*. (pp. 217-233). UNAM, CRIM, Juan Pablos Editor.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Lagarde, M. (2021). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la Revolución en el siglo XXI*. Gedisa
- Madrid, S. (2020). Masculinidad hegemónica y clase dominante: inestabilidad, contradicción y poder. En S. Madrid, T. Valdés y R. Celedón (comps.), *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género*. Crea Equidad.
- Marqués, J. V. (1997). Varón y patriarcado. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidades. Poder y crisis*. (pp. 17-30). Isis International, FLACSO.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2017). De Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. En H. Maturana y G. Verden-Zöllner (eds.), *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. JC Sáez Editor Spa.
- Maturana, H. (2018). *Emociones y lenguaje en educación y política*. JC Sáez Editor Spa.
- Monsiváis, C. (2013). El amor (vísperas eternas de) la democracia. En M. Lamas (comp.), *Misógino feminista*. (pp. 93-96). Debate feminista, Océano.
- Montesinos, R. (2013). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Gedisa Editorial.

- Núñez, G. (2004). Los hombres y el conocimiento. Reflexiones epistemológicas para el estudio de los hombres como sujetos genéricos. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*. No. 16, 13-32. <https://www.redalyc.org/pdf/139/13901602.pdf>
- Núñez, G. (2017). *Abriendo brecha. 25 años de estudios de género de los hombres y las masculinidades en México (1990-2014)*. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo; Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres.
- Ramírez, J. (2006). ¿Y eso de la masculinidad?: apuntes para una discusión. En G. Careaga y S. Cruz, (coords.), *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. UNAM.
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2012). Reflexiones en torno a la masculinidad hegemónica en niños de una escuela rural en Chile. *Psicoperspectivas*, 11(1), 158-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171022719008>
- Ríos, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible capital*, 11(3), 485-507. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54941394011>
- Ríos, M. (2020). Calidad educativa con buen trato para el bienestar. En U. Oswald, M. del R. Hernández y M. Velázquez (coords.), *Transformando al mundo y a México. Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Justicia, bienestar, igualdad y paz con perspectiva de género*. (pp. 143-159). UNAM; CRIM; Juan Pablos Editor.
- Ríos, M. Mejía, J. A. (2020). Propuesta de formación en igualdad de género y buen trato: de lo presencial a lo virtual. En U. Oswald, M. del R. Hernández y M. Velázquez (coords.), *Transformando al mundo y a México. Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Justicia, bienestar, igualdad y paz con perspectiva de género*. (pp. 181-198). UNAM; CRIM; Juan Pablos Editor.
- Romero, G. (2023). Los regímenes de género escolares como geopolíticas educativas estratégicas. Aportes para pensar la transversalidad de la educación sexual integral. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, 57, 41-74. <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/7489/6741>
- Sánchez, I., Rodríguez, C. y García, O. (2020). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades. *Retos*, 38, 143-150. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/56777/74343-Texto%20del%20art%C3%ADculo-250517-1-10-20200207.pdf?sequence=1>
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo Libros.
- Seidler, V. (2000). *La sinrazón masculina*. PUEG, UNAM, Paidós.
- Sierra, J.E., Martín, D. y Vila, E. S. (2021). ¿En un mundo mejor? Relación pedagógica, masculinidades y cultura de paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 14(2), 88-105. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/21875/23547>

- Tatés, P. (2022). Aprende a ser macho: lectura dramatizada como herramienta de aprendizaje sobre las masculinidades en las aulas. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Chakiñan*, 17, 57-69. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rchakin/n17/2550-6722-rchakin-17-00057.pdf>
- Tomasini, M. (2010). Escuela y construcción de identidades de género: una aproximación a la masculinización de los varones en edad pre-escolar. *Revista de psicología*, 19(1), 9-34. <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17096/17827>
- Torres, A. (2019). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. Editorial Nómada.
- Verdin-Tello, E. (2023). ¡VATOS! Masculinidades en colectivo. Proyecto interdisciplinario de intervención sobre masculinidades. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, 7(57), 239-275. <https://www.redalyc.org/journal/884/88472773006/88472773006.pdf>