

Los procesos educativos como recurso para cuestionar modelos hegemónicos masculinos¹

Juan Guillermo Figueroa Perea²

Introducción

El estudio de las relaciones de género al aplicarlas al ámbito de la sexualidad y la salud, nos muestra procesos de exclusión de las personas en función del sexo biológico con el que nacen. Sin embargo, la mayor parte de los estudios se ha centrado en la situación desventajosa que ello genera para las mujeres y en la demanda para que los varones³ construyan sus proyectos vitales asociados a su identidad de género de una manera más equitativa y solidaria con las personas con las que tienen relaciones. Al mismo tiempo es mucho menos lo que se conoce sobre las desventajas que los modelos hegemónicos tienen para los mismos varones ya que se tienden a enfatizar los privilegios que obtienen en los intercambios con las mujeres, pero se minimizan las contradicciones en los procesos a través de los cuales aprenden a ser varones; poco se documentan las desventajas que ello tiene para su desarrollo como personas y para dificultar el que asuman posturas más equitativas con las mujeres o bien con varones que no cumplen al pie de la letra los estereotipos asignados socialmente a las personas del sexo masculino.

En este texto se busca elaborar algunas propuestas sobre la forma en que los procesos de educación, a través de políticas, de programas y de discursos sociales específicos, podrían contribuir a cuestionar las desigualdades, a documentar sus contradicciones y a legitimar a través de ello formas más solidarias de intercambio entre las personas, al margen de sus diferencias biológicas. Para ello se incluye en la primera parte una serie de referencias conceptuales sobre la perspectiva de género, sobre la doble moral asociada a las especializaciones excluyentes entre varones y mujeres y sobre los recursos teóricos que se identifican en los procesos educativos a los que regularmente estamos expuestos de manera formal o informal.

En el segundo apartado de este texto se muestran algunos resultados de estudios empíricos que documentan algunos componentes de la experiencia sexual y del proceso de salud-enfermedad de los varones, pero cuidando de que ello no se restrinja a una visión satanizada de los mismos y a la par victimizada de las mujeres, sino enfatizando también los efectos y las consecuencias desfavorables que tiene para las personas del sexo masculino el no cuestionar los estereotipos y las prácticas hegemónicas en la vivencia de la masculinidad.

El tercer apartado presenta algunas características de los procesos de cuestionamiento que podrían estimularse a través de la educación de los varones a partir de una lectura crítica de la construcción de su identidad genérica, pero también evidenciando las consecuencias negativas de ciertos modelos que se han venido reproduciendo a lo largo de múltiples generaciones.

Este documento es una primera reflexión dentro de un proyecto más amplio en el que se pretende discutir qué tanto los procesos educativos a los que hemos estado expuestos estimulan -o pueden llegar a hacerlo- el ejercicio de la tolerancia a la que alude la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que además se considera como necesaria para poder interactuar con la diferencia y para poder reconocerla como válida en la construcción de las identidades genéricas de los individuos, hayan nacido con genitales masculinos o femeninos.

1. Algunos supuestos teóricos

Género y doble moral

¹ Publicado en *Diálogo y Debate de Cultura Política*. (Número especial sobre Política y Género), Centro de Estudios para la Reforma del Estado. Año. 4, Núm 15-16, pp. 7-32. México, 2001.

² El Colegio de México.

³ Utilizo la palabra varones en varias partes del texto para distinguirla de hombre, pues esta última suele ser sinónimo de humanidad y de población masculina: prefiero exponerme a complicaciones en la redacción que utilizar términos que reproducen desigualdades de género.

En la mayor parte de los contextos sociales hay una diferencia simbólica en la representación social sobre lo que significa haber nacido con genitales femeninos o haberlo hecho con genitales masculinos; no se trata únicamente de diferencias en cuanto a los comportamientos esperados, sino a los derechos que mujeres y varones tenemos por el simple y sencillo hecho de haber nacido con cierta genitalidad (Lamas 1994). Es decir, esa diferencia biológica acaba siendo la justificación de una desigualdad en el ejercicio de las propias capacidades de los seres humanos y de la autoridad que se les reconoce para cuestionar el entorno social, además del entrenamiento que recibimos en los procesos de educación formal e informal para desarrollar dicha capacidad⁴. Esto va más allá de reconocer que en teoría se ofrece la misma información formal a varones y a mujeres e incluso, a que en muchos contextos cada vez se tiende a contar con un acceso más igualitario a los niveles de escolarización, ya que si en el sustento simbólico, en la transmisión de valores, en la evaluación de comportamientos y en la reproducción de estereotipos se sigue privilegiando la diferencia, los cambios no pueden ser tan evidentes e incluso, se vuelven más contradictorios por la confusión de mensajes educativos.

En este sentido es pertinente recuperar la distinción de Ortega y Gasset (1968) a propósito de las ideas y de las creencias, ya que en su apreciación las ideas son los conocimientos que adquirimos vía la razón, las explicaciones y la coherencia de los argumentos, mientras que las creencias son nuestros supuestos, es decir, los parámetros con los cuales accedemos al conocimiento de la realidad, al ordenamiento de la misma y a su valoración. Lo interesante es que las creencias se van adquiriendo a veces de una manera poca sistemática desde el punto de vista de la educación formal; más bien se aprenden por el ejemplo, por la socialización, por los mensajes, por los discursos y por los comportamientos que se reproducen y que se van asumiendo como lo que es obvio. Es algo equivalente a los axiomas de las matemáticas, aquellas afirmaciones que no requieren demostración, sino que al contrario son el conocimiento mínimo que se utiliza para analizar la coherencia de otros conocimientos que se proponen de manera racional.

De acuerdo con Ortega y Gasset “las ideas las tenemos, mientras que en las creencias estamos” y no es que sean irracionales, más bien él las caracteriza como arracionales, ya que no requieren de la razón para ser aceptadas. Incluso puede que a veces sean cuestionadas por la razón, pero ello no es suficiente para cambiarlas ya que no requirieron de la razón para asumirse; más bien necesitan de otra creencia con la misma validez o con una validez cercana como para poder ocupar su lugar, pero siempre dentro de procesos complejos, contradictorios e incluso dolorosos. La complejidad del cuestionamiento se debe a que revisar las creencias es cuestionarse a sí mismo, es cuestionar la historia personal, es cuestionar los ojos con los que se ha visto y se ha ordenado la realidad, pero no únicamente a un nivel teórico, sino en aspectos muy prácticos, cotidianos y existenciales. Por ende, repensar la historia personal, genera el cuestionamiento de decisiones previas, de proyectos personales escogidos, asumidos y quizá largamente vividos como ciertos; es así que cualquier noción de cambio difícilmente puede ser interpretada como lineal o exenta de ambivalencias, de ambigüedad y de aparentes retrocesos, entre otras de sus características.

Si aprendimos como obvio que mujeres y varones somos diferentes, si hemos vivido en la diferencia sin necesidad de explicarla, si se ha aprendido a ver la realidad y si se han escogido múltiples facetas de la misma “porque uno es varón o porque una es mujer”, cualquier cambio es muy complejo. Si hemos aprendido a negociar con personas de otro sexo desde ese parámetro de la diferencia y la desigualdad, y si se ha negociado la sexualidad, la reproducción y los espacios laborales asumiendo las jerarquías por sexo, el proceso de transformación es muy incierto. Si se ha aprendido que los vínculos sociales se dan cuando “lo propio de los varones” interactúa con “lo propio de las mujeres”, no basta con una transformación desde un discurso teórico que demuestre la incoherencia de esta diferencia y desigualdad, ya que a la par, ello se enfrenta a un discurso y prácticas sociales en donde se siguen transmitiendo especializaciones generéricas excluyentes y jerárquicas (Lagarde 1994).

⁴ Ver Hierro 1989 y Arriaga 1998 para el caso de los procesos de educación de las mujeres y Connell 1996 y Centerwall 1996 para los varones.

En este contexto tiene mucho sentido pensar en el contenido del derecho humano a la educación, al cual se alude en la declaración internacional de los derechos humanos de 1948, ya que este documento sigue vigente hasta la fecha. En dicho documento se propone un derecho a la educación que permita el reconocimiento de la diferencia a través del ejercicio de la tolerancia y no, como a veces se tiende a pensar, limitando el derecho a la educación a un proceso de la mayor escolarización posible. Ello cuestiona los modelos de escolarización que masifican, que domestican, que unifican formas de ver la realidad y que sancionan la discrepancia respecto a los modelos hegemónicos de leer la realidad. Habría que problematizar si los procesos colectivos de educación (más allá de la educación formal, aunque la incluye) están asegurando este derecho humano reconocido hace ya más de cinco décadas.

Correa y Petchesky (1994) reconocen tan importante el proceso de aprendizaje social para convivir en la diferencia, que proponen el respeto a la diversidad como un principio ético básico que posibilita el intercambio social. En un texto (Figueroa 1996) propusimos avanzar un poco en este análisis distinguiendo tolerancia de respeto pues le da a este último término un carácter más activo que no se restringe a soportar al diferente, sino a cuestionar los propios supuestos en función de la autoridad que le reconocemos a otros actores sociales con quienes convivimos cotidianamente.

El alcance de los procesos educativos

De acuerdo a diferentes corrientes pedagógicas uno de los objetivos principales de la educación reside en estimular el proceso de autonomía de los educandos (Kamu s/f, analizando a Piaget), a través de apoyarlos en su capacidad de cuestionar los criterios de autoridad, las normatividades y las reglas de conducta a las que están expuestos durante su proceso de socialización, pero no por el puro hecho de cuestionarlas o de descalificarlas, sino para problematizarlas y a través de ello, apropiarse de criterios de valoración de su quehacer cotidiano. Con ello, se espera que puedan asumir responsabilidades sobre los actos realizados en diferentes ámbitos de su desarrollo como individuos.

Piaget señala que los seres humanos nacemos heterónomos, en el sentido de que dependemos de la normatividad, de la autoridad y de la dirección de los adultos, pero que precisamente el proceso de crecimiento que apoya la educación puede y debe contribuir a que las personas comprendan y asuman procesos de autoridad y de normatividad, pero no de una manera acrítica y anárquica, sino reconociendo compromisos con otros actores sociales que estén involucrados en un proceso análogo de construcción de su cotidianidad (Kamu s/f). Ahora bien, para poder trabajar en ese desarrollo de la capacidad de autonomía, autores como Freire (1971, 1973) proponen un proceso de problematización de la realidad que le permita a los individuos no verla como extraña, sino como parte de ellos; para ello propone trabajar la educación como una práctica de la libertad, reconociendo la posibilidad de equivocaciones y de rectificaciones, pero al final de cuentas de aprendizajes en el ejercicio de ser libre y no únicamente acercándose teóricamente a la noción de libertad.

Otros autores, como Nunner-Winkler (1992), hacen una especie de graduación de este ejercicio de la libertad y distinguen que en un primer momento la libertad puede ser interpretada como hacer lo que se quiere a diferencia de la autonomía a la cual le reconocen la característica de saber porque se hace lo que se quiere; sin embargo, reconocen que es necesario un paso más para acceder a la autodeterminación, la cual consiste en poder influir sobre los criterios sociales que legitiman las razones por las cuales se hace lo que se quiere hacer. Es decir, avanzar en el proceso de reconocimiento social que se tiene como autoridad en la construcción del entorno que nos moldea y del cual también somos autores (Petchesky 1990).

En esta lógica, la educación formal (y por analogía, la informal) podría aportar bastante al proceso de cambio si cuestionara esos modelos de desigualdad social, si entrenara a los individuos para problematizar lo obvio y para asumirse como actores sociales corresponsables de las características del ejercicio de los derechos de los demás, en particular de las personas de otro sexo. La educación formal podría apoyar la transformación de las “injusticias de género” si entrenara a los seres humanos para asumirse corresponsables de cambiar las condiciones sociales que desigulan a los individuos por alguna

característica personal como lo es su sexo biológico o su distanciamiento de los modelos hegemónicos. Si los procesos de socialización a los que estamos expuestos varones y mujeres contribuyeran a problematizar cualquier ejercicio de derechos que sea vivido más como un privilegio (por el grupo social o por alguna característica individual con la que nacemos) que como un ejercicio equitativo de una capacidad individual en un contexto social, donde los demás también tienen el derecho de desarrollar dicha capacidad, los estereotipos de los varones y mujeres serían menos rígidos precisamente por la posibilidad de tomar distancia de ellos de una manera más cotidiana.

Sin embargo, puede suceder que la educación formal y la informal estén legitimando las desigualdades al no cuestionarlas, al utilizar y reproducir lenguajes sexistas, y al no estimular el ejercicio reflexivo de los individuos sobre su condición de género, como producto más de un aprendizaje social que de un destino asociado al sexo biológico. Figueroa y Fuentes (1999) discuten algunas de las limitantes de las interpretaciones que asumen una sola forma de ver la realidad, ya que subestiman a los seres humanos en una de sus capacidades básicas, la de recrear el mundo del que son parte. Ello de alguna manera atenta contra sus propios derechos humanos; por ello, proponen una lectura ética de los derechos humanos según la cual es necesario el reconocimiento mutuo para poder construir consensos sobre los cuales ir sustentando los arreglos sociales.

Esta serie de reflexiones teóricas sobre el sentido de la autoridad, el reconocimiento de la diferencia, el asumir varias formas de ver la realidad, el ser capaz de cuestionarlas, negociarlas y sobre todo de asumir compromisos respecto a la capacidad de los seres humanos de desarrollarse como personas, tiene varias implicaciones teórico-prácticas relevantes para el estudio de algunos de los dinanismos que confirman la identidad genérica de los individuos. Por una parte, cuestiona la lectura individualista de los derechos humanos para repensarla en términos de individuos sociales, cuyos actos además de surgir de un individuo específico con derechos también individuales, tiene repercusiones en otras personas con quienes convive, con quienes interactúa y en quienes repercuten sus diferentes comportamientos; por otra parte, tiene una significación muy especial cuando se piensa en los criterios de diferenciación social que influyen de manera más clara en la forma en que los individuos valoran la realidad, reconocen derechos para sí y para los demás, asumen compromisos con los seres humanos con quienes interactúan y finalmente se identifican con la necesidad o no de transformar los criterios en cuestión.

2. Algunos referentes empíricos: sexualidad y salud de los varones⁵

En este apartado nos interesa problematizar lo que conocemos sobre la sexualidad y la salud en la experiencia de los varones, como un ejemplo de los procesos que podrían ser cuestionados y redefinidos por los seres humanos en el caso de estar más expuestos cotidianamente a recursos de reflexión como los esbozados en el primer apartado.

El ejercicio sexual de los varones

Diferentes estudios llevados a cabo en México y en otros países han mostrado que muchos varones desde que somos menores de edad aprendemos a interpretar la sexualidad en función de lo que pasa con nuestra genitalidad y paralelamente, a valorarnos en función de un estereotipo de lo que se espera “como propio de los varones y de las mujeres”. Además, asumimos que es una división binaria evidente y que cualquiera que no pueda ser ubicado en alguna de esas dos categorías, será objeto de descalificaciones, de desvalorizaciones y más aún, de sanciones sociales.

Reconociendo los riesgos de generalizar, la sexualidad de los varones podría caracterizarse de acuerdo a seis características: es una sexualidad competitiva; es una sexualidad violenta y vivida como

⁵ Una primera versión de este apartado fue publicada en el suplemento *Letra S* sobre salud, sexualidad y SIDA del periódico *La Jornada* (diciembre del año 2000), si bien esta versión es más amplia e incluye una buena variedad de referencias bibliográficas para documentar la mayor parte de las afirmaciones incluidas en la misma.

una fuente de poder; es homofóbica; es una sexualidad vivida como obligación; es una sexualidad mutilada ya que se centra en los órganos genitales y en el coito, como principales fuentes de satisfacción y es una sexualidad irresponsable, en la medida en que no se deben responder por sus consecuencias (Hernández 1995).

El modelo masculino dominante incluye como una de sus primeras características el ser heterosexual pero además con un rechazo activo a la homosexualidad, en buena medida por asociarse a ciertos comportamientos más cercanos “a lo femenino” y por ende, a algo socialmente reconocido con menos valor. A la par, “lo femenino” es visto como algo que debe evitarse activamente a través de prácticas que legitimen de manera constante que se es “muy hombre”. Con ello, la masculinidad se convierte en algo que es objeto de mediciones y de comparaciones con otras personas que comparten la genitalidad masculina. Un compañero que investiga sobre el tema afirma que existe una especie de “machómetro” que calibramos colectivamente, pero que nadie sabe bien a bien cuáles son sus categorías ni cuáles sus estándares (Hernández 1995). Al parecer todos nos vigilamos mutuamente y aparentamos cumplir con un cierto estándar, que no siempre es tan evidente en qué consiste. Por esta razón, inventamos una cantidad impresionante de situaciones que decimos haber vivido, porque es una manera de justificarnos como varones. De esta manera, algunas capacidades y dinamismos básicos como la sexualidad se convierten en un recurso de competencia con los demás, en un objeto de constantes calificaciones y en una práctica obligatoria para legitimarse como varones, dentro del estereotipo dominante. Dicho estereotipo muchas veces no es cuestionado porque se da como obvio, porque genera algunos privilegios sociales, porque hay un temor a ser descalificado por varones y mujeres que también reproducen ese modelo como el esperado en los varones, por el miedo a confrontar y trasgredir o bien, por la expectativa última de aspirar a poder cumplir y disfrutar del reconocimiento y los privilegios asociados al mismo (Szasz 1998). Algunos autores como Horowitz y Kaufman (1989) hablan de una masculinidad obsesiva, lo que genera una permanente necesidad de estarse mostrando como varón; ello se origina en un temor ante la posibilidad de dejar de ser hombre (Kaufman 1994).

La característica de la heterosexualidad lleva a rechazar prácticas de afecto, de erotismo y de cercanía con muchos varones e incluso, a usar el calificativo de homosexual como una muestra de minusvalía masculina. Paralelamente se festejan las prácticas homofóbicas (Kimmel 1994) al grado de que varones que tienen prácticas sexuales con otros varones tienden a afirmar que si ellos penetran coitalmente al otro y de alguna manera tienen la parte activa en el intercambio, ellos no son homosexuales, sino lo son quienes se dejan penetrar, poseer y dominar, es decir en su lógica no son homosexuales ya que no asumen papeles femeninos. Al contrario, hay varones que llegan a afirmar que son tan hombres que “hasta se cogen a otros hombres”, usando esta palabra como sinónimo de dominio, de sometimiento y de humillación. Con ello se legitima socialmente el uso de la sexualidad como un recurso para demostrar el ejercicio del poder (Figuroa 1998).

Otro componente característico de muchas experiencias sexuales masculinas es el que se refiere a su primera experiencia sexual o a los ritos de iniciación en este ámbito. Se ha observado que a diferencia de las mujeres en donde hay un cuidado social sobre su práctica sexual y un control implícito de los cuerpos femeninos, en el caso de los varones es muy frecuente el que se festeje el inicio de la sexualidad o incluso que se presione a varones (al margen de sus propias expectativas, demandas y deseos) para ir adquiriendo experiencias sexuales. Esto lleva en muchas situaciones a que los varones no lo vean como una necesidad sino como una obligación que deben cumplir socialmente y por ende que separen con cierta facilidad el afecto de la coitalidad. Con ello se generan desfases y desencuentros en las prácticas cuando tienen encuentros con mujeres con otras expectativas. Incluso lleva en muchos momentos a varones a presumir de experiencias incluso no tenidas, con el propósito de ser aceptado socialmente por sus grupos de pares (Hernández 1995).

Las investigaciones sobre sexualidad de los varones encuentran también que mucha de su eroticidad se concentra en el pene y por eso algunos autores la han clasificado como una sexualidad mutilada, ya que privilegia la penetración por encima de cualquier otra práctica erótica y con ello cosifica el cuerpo de sus posibles parejas sexuales, sean éstas varones o mujeres (Horowitz y Kaufman 1989). A

la larga, ello reduce las posibilidades de prácticas sexuales no expuestas a contagio de algún tipo de enfermedad. Por ejemplo, la investigación sobre uso del condón en los varones los muestra clasificando el “tipo de mujer” con el que tienen encuentros sexuales como factor de riesgo pero difícilmente incluyéndose en la clasificación sobre sí mismos por tener relaciones con múltiples parejas. No necesitan cuidarse de “su mujer” pero poco se cuestionan si ella debe cuidarse de ellos (Arias y Rodríguez 1998).

Un elemento adicional que se ha encontrado en la sexualidad masculina es que se aprende a vivir sin necesidad de darle seguimiento a las consecuencias de la misma, ya que se festeja y se demanda que se ponga en práctica e incluso que se tenga una diversidad de experiencias, sin necesidad de aludir al seguimiento y a las consecuencias de las mismas. Algunos autores le han llamado una sexualidad irresponsable, pero no en términos moralizantes sino aludiendo a que los varones se acostumbran a no responder por lo que ocurre con su sexualidad y en especial, porque se tiende a pensar que lo que ocurre como consecuencia de la práctica sexual de los varones no es en el cuerpo del varón sino en el cuerpo de otras personas, lo cual obviamente ha sido seriamente cuestionado a partir del surgimiento de enfermedades como el VIH-SIDA (Szasz 1998) y por la crítica sistemática a la feminización de la reproducción (Figueroa y Rojas 2000).

Este panorama aparentemente rígido y estereotipado de la sexualidad masculina, no incluye a todos los varones ni sus diferentes prácticas sexuales pero sí es identificado como parte de los estereotipos y los modelos dominantes en diferentes grupos sociales. Cuando se trata de vincular esta información con ciertos modelos de la sexualidad femenina, en donde se niega el disfrute y el placer, en donde se asocia sexo con culpa y en donde se vive la sexualidad en función de los otros, imaginarse una relación más equitativa y una relación más placentera, no es tan sencillo ni prometedor. No se trata de ser pesimista, sino simplemente el resultado de documentar algunos de los elementos que conocemos sobre la misma.

Si bien es necesario desarrollar investigación que pudiera documentar la prevalencia y variantes de la experiencia sexual de los varones, en la medida en que la sexualidad se vea como una obligación individual más que un encuentro de satisfacciones mutuas, en la medida en que no se tenga la práctica ni se perciba la obligación de darle seguimiento a las características de los encuentros sexuales, en la medida de que se usen las prácticas sexuales para someter, para humillar y para dominar en lugar de acordarlo mutuamente, en la medida en que siga prevaleciendo una visión reduccionista de sus posibilidades a través del pene, en la medida en que persista un rechazo a la homosexualidad como algo antitético de la masculinidad, pero sobre todo algo que debe ser humillado, marginado y violentado, se vuelve más urgente desmitificar los referentes simbólicos que han venido legitimando que algunos varones y mujeres reproduzcan y mantengan estos modelos de prácticas excluyentes y jerárquicas.

El proceso de salud-enfermedad de los varones

Este panorama se vuelve un poco más complejo cuando se identifican las formas en que muchos varones viven su relación con el proceso de salud-enfermedad y cómo aprenden a cuidar o descuidar de su cuerpo y de los cuerpos con los que tienen vínculos cotidianamente. De acuerdo a estudios sobre causas de morbilidad y muerte de los varones de muchos grupos sociales y de diferentes contextos nacionales (Bonino 1989, de Keijzer 1992), se encuentra que a partir de la adolescencia empiezan a emerger como principales causas de muerte los accidentes, los homicidios, la cirrosis hepática y en algunos contextos el VIH-SIDA, mientras que en otros también los suicidios. Muchas de esas prácticas son distintas en el caso de las mujeres y ello no se explica por diferencias fisiológicas sino por procesos de aprendizaje social diferenciados en función del sexo biológico.

De Keijzer (1992) señala que si los accidentes y los homicidios se clasificaran en función de su vínculo con el alcohol y se agruparan con la cirrosis hepática resultaría que la alcoholización es una de las principales causas de muerte de la mayor parte de los varones. Dicho alcoholismo no es natural fisiológicamente en los varones ni se asocia “obviamente a los mismos”, sino que podríamos clasificarlo como una epidemia simbólica, en donde los varones aprenden y aceptan que sólo a través de la alcoholización pueden vivir situaciones de riesgo que los legitiman como varones, aunque en el proceso

puedan encontrar su propia muerte (Figuroa 1998). De Keijzer (1995) habla de la masculinidad como factor de riesgo en términos de que la forma de vivir muchos varones su masculinidad es un riesgo para el hombre mismo, para otros hombres, para las mujeres y para los niños y niñas. Por ello concluye que no son naturales las diferencias entre las causas de morbilidad y mortalidad entre varones y mujeres, sino que muchas de ellas tienen mucho que ver con los modelos de identidad genérica que los hombres aprendemos y que además no se cuestionan.

Muchos de los accidentes y homicidios surgen precisamente de esa exposición intencional a situaciones de riesgo, legitimada por un estereotipo de la masculinidad. Algunos autores caracterizan esta vivencia de los varones como una “negligencia suicida” en donde se aprende a usar y abusar del cuerpo como una herramienta y como una máquina, minimizando el cuidado del mismo e incluso calificando cualquier atención hacia él como una muestra de debilidad y de fragilidad, lo que por supuesto no se asume como parte del modelo dominante de ser varón (Bonino 1989).

Algunos autores han tratado de documentar cómo los varones nos relacionamos con nuestros cuerpos, precisamente en esa búsqueda de “no autocuidado de los mismos” (Fagundes 1995 y Gastaldo 1995). Riquer (1997) menciona el mito del héroe, ya que los varones creemos que hay que ser héroes y tener historias que contar para poder legitimarnos como varones. Una de las formas de contar historias es exponerse a peligros y luego platicar de los peligros que sobrevivimos. La expresión “de los peligros que sobrevivimos” encierra en sí mismo el dramatismo de la experiencia descrita, porque es obvio que de los que no sobrevivimos, no hay muchas historias que contar. Lo que ha demostrado el mito del héroe, por ejemplo, al hacer estudios antropológicos sobre la construcción masculina de los cuerpos, es cómo los varones presumimos de nuestras cicatrices, pero no de las que nos hacemos accidentalmente, sino de las cicatrices que supuestamente nos hicimos por sobrevivir situaciones riesgosas; fuimos tan valientes que vivimos tal situación de riesgo, la sobrevivimos y por eso tenemos historias que contar al respecto (Fagundes 1995).

Cuando se piensa en la contraparte, es decir en las causas de morbilidad y mortalidad de las mujeres, se encuentra un panorama totalmente diferente. Sin temor a ser injusto puedo afirmar que muchas de las causas de morbilidad y mortalidad de las mujeres, también se originan en un descuido, pero no en el sentido de los varones de buscar el peligro y buscar intencionalmente el riesgo, sino un descuido derivado de una negación social e individual de que pueda ser relevante cuidar de sí mismas (Langer y Romero 1995). Existe un proceso de socialización para prepararse a ser mujer, negándose a sí misma y “viendo por los demás, aunque los demás no vean por sí mismos”.

Es posible constatar que importantes causas de morbilidad y mortalidad de las mujeres serían evitables, pero no con campañas sanitarias necesariamente, sino vía cambios culturales en donde las mujeres se reconocieran a sí mismas que vale la pena y tienen el derecho a cuidar de su salud y que paralelamente se genere un proceso social de validar y reconocer que es legítimo que las mujeres cuiden de su propia salud. Por ello, cuando se caracterizan las causas de mortalidad y morbilidad de varones y de mujeres, se coincide con lecturas de algunas feministas que han dicho que las mujeres han sido educadas como “seres para los otros” y algunos cuantos autores que han estudiado a los varones y que han llegado a la conclusión de que los hombres vivimos como “seres para nosotros mismos” o más claramente “como seres a pesar de los otros”. Es compleja la relación que puede establecerse entre personas que cumplen ambos modelos si no se les cuestiona profundamente.

3. Algunos recursos para cuestionar los modelos hegemónicos de la masculinidad

¿Educación para aprender a reproducir o para problematizar los supuestos de género?

Una de las raíces etimológicas de la palabra educación es “educare” y eso significa guiar, conducir o dirigir; en la contraparte existe “educere” que significa dialogar, interactuar, problematizar y compartir experiencias. Si pensamos en cada una de las raíces etimológicas como opciones pedagógicas acabamos optando por cosmovisiones muy distintas y con consecuencias éticas también muy diferentes. Guiar, conducir y dirigir para aprender normas, para respetarlas y para obedecerlas, dando a entender que ya

están fijas y delimitadas en el tiempo, es muy distinto a presentar el contexto en el que surgieron, documentando su carácter histórico y por ende, posibilitando que los individuos reconozcan que ellos y ellas, como seres históricos, tienen la capacidad de recrearlas, de revisarlas y en un cierto momento, de transformarlas.

Es muy distinto aceptar que la educación formal tiene como objetivo guiar, dirigir y conducir a pensar que tiene como objetivo problematizar a los individuos, estimulando su capacidad de autonomía, ejercitándolos en la práctica de la libertad, apoyándolos en el proceso de asumir responsabilidades pero no únicamente sobre sus actos individuales, sino sobre el contexto social en el que los otros llevan a cabo los suyos. Ello los llevaría a definirse más clara y solidariamente sobre las desigualdades sociales de las cuales puede que no sean responsables directamente, pero que sí lo pueden llegar a ser por complicidad, por omisión y por el hecho de reproducirlas acriticamente.

Si los procesos educativos quieren asumir su responsabilidad en su sentido más amplio, estimulando que los individuos se conviertan en sujetos, no deberían ignorar que a través del lenguaje con el que se ordena y se clasifica la realidad, se va valorando y aprendiendo a normar los actos humanos (Seidler 1997). Por lo tanto, el sexismo en el lenguaje legitima un conocimiento sexista y a través de ello desigualdades que en la práctica obstaculizan la equidad entre las personas.

En este sentido es muy útil la perspectiva de género ya que permite desesencializar las formas de ser varón y de ser mujer, mostrando los diferentes modelos que aprendemos socialmente; al margen de que estos estén muy arraigados. Esta perspectiva nos confirma que los individuos tenemos la capacidad de cuestionarlos, de historizarlos y a final de cuentas, de reinventarlos. En este proceso de cambio los diferentes espacios de educación formal e informal a los que las personas están expuestas, ocupan un papel muy importante en la promoción y respeto o, en la contraparte, en el atentado a los derechos humanos de las personas. Dichos derechos suelen ser definidos como las capacidades básicas que tenemos los seres humanos para desarrollarnos como tales y por ende su cuidado no es intrascendente. Dichos derechos surgieron en su versión moderna a partir de la crisis de los modelos de relación entre las naciones. Valdría la pena preguntarse si los cuestionamientos a las relaciones de género nos llevan a repensar la crisis en los estereotipos masculinos y femeninos y nos obligan a construir una nueva lectura ético/moral de los mismos derechos humanos.

¿La masculinidad en crisis o la crisis de los estereotipos dominantes de los varones?

Algunos compañeros hablan de la crisis de la masculinidad (Connell 1995), pero lo que inmediatamente resaltan es que hay muchos varones que estamos en crisis y no nos damos cuenta. Ello representa una desventaja con respecto a alguien que se reconoce en crisis y por lo tanto, busca maneras de transformar sus parámetros de referencia. Las mujeres se han incorporado a otros proyectos vitales diferentes a la maternidad, a veces obligadas pero muchas más por autodeterminación. Por ello, de alguna manera tienen más práctica social de irse repensando como personas, algo que todavía no sucede con muchos varones. No sabemos qué tipo de realidad y qué tipo de vivencia nueva tenemos que construir con el fin de relacionarnos con mujeres que han sido capaces de revisar los supuestos a través de los cuales se aprende a ser mujer. Existe un ejercicio de repensarse y de reinventarse por parte de muchas mujeres y ello es apenas incipiente en algunos varones.

Como un ejemplo de crisis en la identidad masculina, en un texto sobre el sentido de las irresponsabilidades masculinas, Kaztman (1991) encuentra que ya no son tan fáciles de sostener los modelos conocidos de relaciones de género, precisamente por los cambios en el mercado laboral y por la crítica al tipo de papel que juegan los varones como proveedores económicos únicos o principales. El problema es que en vez de reinventar formas de relacionarse, de reconocer limitantes ante la pareja y ante otros miembros de los núcleos domésticos, como para organizarse colectivamente para el proceso de proveer, muchos varones se repliegan en sí mismos y se incrementan las relaciones de violencia.

En algunos casos podríamos incluso hablar de que existe una mortalidad masculina, derivada de los hombres que no son capaces de cuestionar los estereotipos; es decir, varones que se llegan a suicidar por sentirse incapaces de cumplir con el rol de proveedor económico único y antes que cuestionarlo, que

reinventarlo o que repensarlo, mejor "se hacen a un lado". En el caso concreto de México existen algunos grupos de hombres (Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias) que están tratando de pensar en nuevas masculinidades cuestionando la violencia de los modelos de masculinidad (Liendro, 1998). En otra vertiente, Marques (1997) se pregunta si no sería necesario más bien desconstruir los estereotipos y cuestionar aquellas divisiones artificiales -como la dicotomía entre varón y mujer- que, ni surgen necesariamente de lo biológico ni se explican linealmente por lo social, sino que tienen mucho que ver con las valoraciones que les asignamos en situaciones específicas.

En ese sentido, debe reconocerse que el paradigma feminista ha contribuido al "nacimiento de la conciencia" de muchísimas mujeres y ha influido en el proceso vital de algunos hombres. A través de cuestionar lo obvio, de explicitar las limitantes de los estereotipos y de las normatividades definidas unilateralmente, han contribuido a identificar vertientes para transformar el entorno social. La perspectiva de género ofrece la posibilidad de cuestionar los estereotipos, de repensar lo obvio, de explicitar prejuicios o supuestos sexistas, de repensar la forma y el significado de ser varón y de ser mujer, de explicitar los desfases en la autoridad moral reconocida para los individuos que son actores y autores del entorno social, la posibilidad de construir normatividades e, incluso, podríamos decir, de 'resignificarnos como personas'. Sin embargo, incorporada sólo en lo superficial puede generar un proceso de manipulación colectiva en que de manera autocomplaciente finjamos cambiar y simplemente nos familiaricemos con el discurso que nos impide transformar la realidad en la que nos insertamos. Incorporar la perspectiva de género es incursionar en un proceso doloroso de replanteamiento de nuestras identidades y eso no es algo inocuo ni simple, ya que implica reconocer y respetar las diferencias, negociar nuestras libertades, asumir responsabilidades y, sobre todo, resolver conflictos de manera colectiva (Figueroa 1998).

Ello implica reconstruir la forma en la que personas concretas se perciben con capacidades, con autoridad, con fuerzas y con soporte social para cuestionar tales estereotipos. Implica además, que varones y mujeres se vivan con disposición a reinventarse como personas y a redefinir su identidad genérica, más allá de especializaciones excluyentes. Avila (1999) menciona que para ello se requiere de un nuevo acuerdo moral en los intercambios de género, el cual implica entre otras dimensiones el repensar el significado del ejercicio de los derechos humanos.

En este sentido, una vertiente que recupere aspectos manejables por diferentes posturas éticas, sin caer en la universalidad que niega las diferencias, pero que tampoco supone a los seres humanos como completamente diferentes, ofrece grandes posibilidades para revisar la normatividad social. En otro texto (Figueroa y Fuentes 1999) propusimos la *ética del respeto a la diferencia* con el fin de ampliar los espacios de libertad de los seres humanos, para con ello repensar y redefinir socialmente las responsabilidades asociadas a los mismos. En esta vertiente ubicamos a los derechos humanos, en tanto condiciones básicas que requieren los individuos para desarrollarse a partir de su capacidad para crear nuevas respuestas a las realidades críticas a las que se van enfrentando.

La ética del respeto a la diferencia lo que propone es no subestimar al ser humano, ni darle preferencia a un ser humano por sobre el otro, a partir de su lugar en la sociedad, lo que se busca es abrir el espacio de las libertades de los individuos; ello es complejo en sociedades desiguales e inequitativas en el acceso a los mínimos de bienestar y a los derechos humanos básicos, que le dan al ser humano las condiciones de posibilidad para desarrollarse de acuerdo a sus propias opciones. La propuesta subyacente es la de una ética que puede dignificar al ser humano al obligarlo a que se desarrolle, promueva y construya en buena medida su realidad. En la lógica de lo propuesto por Freire (1971) es una propuesta de relaciones humanas que obliga al ser humano a enfrentarse a la realidad para problematizarse a partir de ella, precisamente por ser parte de ella, y a construir formas (no manipuladas, ni unilateralmente definidas por terceras partes) de participación en la construcción de nuevos acercamientos a la realidad. En realidad pareciera una ética más comprometedora al obligar, en el mejor de los sentidos, a los seres humanos a corresponsabilizarse de la definición de normas, de su monitoreo y de la vigilancia social del respeto a las mismas (Pitanguy 1995).

Un aspecto interesante es que el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos propone que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento de respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales y (que además) favorecerá la comprensión y la tolerancia". Otro aspecto relevante es que se señala que "en el establecimiento del ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto a los derechos y libertades de los demás y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática".

Los derechos humanos pretenden proteger la vida, la libertad, la igualdad, la seguridad, la integridad y la dignidad de un ser humano por lo que se propone que deben ser respetados por todos. Ello lo que permite es no definir lo que las personas deben hacer, sino acotar aquellos espacios de cada quien que pueden ser respetados y que deben ser asegurados, para garantizar que los seres humanos se desarrollen y construyan sus historias personales. Pareciera que estas condiciones que se le pretenden asegurar a un ser humano no son con la intención de restringir sus conductas o de definir normas que los guíen unívocamente, sino al contrario, exigen que los individuos asuman responsabilidades a partir de la ampliación de sus espacios de libertad, pero reconociendo los espacios de los otros, respetándolos como respuestas alternativas al enfrentamiento personal a la realidad. Ello hace referencia a una ética más allá de la tolerancia y obliga a definir los límites, el contenido y el significado de la *ética del respeto mutuo* (Figueroa y Fuentes 1999).

Una limitante de índole analítica y política es lo que significa el paso de la tolerancia al respeto de la diferencia, ya que existe el riesgo -por insistir en la dimensión de la diferencia- de seguir considerando a los individuos como sujetos 'auto-centrados' y 'auto-referidos' (Cervantes 1995). El paso de la tolerancia al respeto significa un avance importante, ya que no se trata de soportar al otro porque es diferente (mientras no pueda cambiarlo o imponer una forma de ver la realidad) sino aceptar que podemos interactuar y aprender en la diferencia. No obstante, hace falta desarrollar una crítica al concepto de 'sujeto de la modernidad' ya que alude a un sujeto quien con 'la brillantez de su conciencia' se conecta con el mundo. Parece obligado cambiar de paradigma para pasar a la filosofía de la comunicación, en la cual el sujeto es reinterpretado a partir de su vínculo con otros sujetos: ello implica 'redefinir el significado de la otredad' (Cervantes 2001).

Epílogo

Lo que parece claro es que una educación directiva lo que provoca es una despersonalización del individuo, quitándole las responsabilidades, al decidir por él o por ella (Freinet 2000). Ello puede hacerse con marcos rígidos e inflexibles, que difícilmente pueden irse adaptando a la situación y la realidad tan cambiante a la que se enfrentan las personas, por lo que una socialización que respete las diferencias y que demande que los individuos construyan los espacios de interacción para las nuevas realidades, parece ofrecer muchas posibilidades para su desarrollo en tanto seres humanos.

Referencias bibliográficas

Arias, Rosario y Marisela Rodríguez (1998) "A puro valor mexicano: connotaciones del uso del condón en hombres de la clase media de la ciudad de México" en Susana Lerner (editora) **Varones, sexualidad y reproducción**. El Colegio de México pp. 319-339.

Arriaga Cárdenas, Alejandra (1998) **Educación de la mujer: Rousseau vs feminismo**. Editorial Torres Asociados, México.

Avila, María Betania (1999) "Feminismo y ciudadanía: la producción de nuevos derechos", en Lucila Scavone (Compiladora) **Género y salud reproductiva en América Latina**. Libro Universitario Regional, Costa Rica. pp.57-83.

Bonino M., Luis (1989) "Mortalidad en la adolescencia y estereotipos masculinos". Jornadas de Atención Primaria de la Salud, Buenos Aires (mimeo).

Centerwall, Erick (1996) **Love! You can really feel it: you know! Talking about sexuality and personal relationships in school**. Reference material from Sweden's National Agency for Education. Solna, Suecia.

Cervantes, Alejandro (1995) "Tolerancia: de su necesidad e insuficiencia (Contribuciones a la formación de una nueva ética), en **Topodrilo**, Universidad Autónoma Metropolitana, Número 40-41.

_____ (2001) "Ética, diferencia y universalización: intervenciones en la teorización sobre derechos humanos", en Juan Guillermo Figueroa (coordinador) **Elementos para un análisis ético de la reproducción**. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM y Editorial Porrúa. México.

Connell, Robert (1995) **Masculinities**. Allen & Unwin, editores. Londres.

_____ (1996) "Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools", **Teachers College Record**, Vol. 98, Num. 2, pp. 206-235.

Correa, Sonia y Rosalind Petchesky (1994) "Reproductive and sexual rights: a feminist perspective", en Gita Sen, Adrienne Germain y Lincoln Chen (Editores). **Population Policies Reconsidered** (Health, empowerment and rights). Harvard University Press. pp. 107-123.

De Keijzer, Benno (1992) "Morir como hombres: la enfermedad y la muerte masculina desde una perspectiva de género". Seminario de Masculinidad, Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, México. (mimeo)

_____ (1995) "Masculinity as a Risk Factor", Seminar on Fertility and the Male Life Cycle in the Era of Fertility Decline, IUSSP, Zacatecas (mimeo).

Fagundes, Denise (1995) "Performances, reproducao e producao dos corpos masculinos", en Ondina Fachel (Organizadora) **Corpo e Significado**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. pp. 193-205.

Figueroa Perea, Juan Guillermo (1996) "Un apunte sobre ética y derechos reproductivos", en **Salud reproductiva, nuevos desafíos**, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú. pp. 209-218.

_____ (1998) "Algunos elementos para interpretar la presencia de los varones en los procesos de salud reproductiva", **Cadernos de Saúde Pública**, Brasil, 1998, Vol. 14, Suplemento 1, pp. 87-96.

_____ y Cristina Fuentes. (1999) "Mujeres jóvenes: una reflexión ética a tomar en cuenta en las políticas de salud reproductiva", en Beatriz Figueroa (coordinadora) **México, diverso y desigual: enfoques sociodemográficos**. Sociedad Mexicana de Demografía y El Colegio de México, México. pp. 319-334.

_____ y Olga Lorena Rojas (2000) "La presencia de los varones dentro de los procesos reproductivos", en Beatriz Schmuckler (coordinadora) **Políticas públicas, equidad de género y democratización familiar**. Instituto Mora, México. pp. 42-56.

Freire, Paulo (1971) **La educación como práctica de la libertad**. Siglo Veintiuno Editores. México.

_____ (1973) **Pedagogía del oprimido**. Siglo Veintiuno Editores. México.

Freinet, Celestin (2000) **La educación moral y cívica**. Editorial Laia, Distribuciones Fontomara, México.

Gastaldo, Edison (1995) "A forja do homem de ferro: a corporalidade nos esportes de combate", en O.Fachel **Corpo e Significado**, Univeridade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. pp. 207-225.

Hernández, Juan Carlos (1995) "Sexualidad Masculina y Reproducción ¿Qué va decir papá?" Coloquio Latinoamericano sobre "Varones, sexualidad y Reproducción", Zacatecas, México (mimeo).

Hierro, Graciela (1989) **De la domesticación a la educación de las mexicanas**. Editorial Torres Asociados, México.

_____ (1990) "La doble moral burguesa mexicana vs la nueva moral de la igualdad". En **Normas y prácticas morales y cívicas en la vida cotidiana**. Juan Ramirez Saiz (coordinador). UNAM, México. pp. 185-216.

Horowitz, G. Y Michael Kaufman (1989) "Sexualidad masculina: hacia una teoría de liberación". En: **Hombres: placer, poder y cambio** / Michael Kaufman. Santo Domingo: CIPAF.

Kamu Constance (Sin fecha) **La Autonomía como finalidad de la Educación.** (Implicaciones de la teoría de Piaget). Programa regional de estimulación temprana. UNICEF..

Kaufman, Michael (1994) "Men, feminism and men's contradictory experiences of power". En Brod, H., M. Kaufman (Editores) **Theorizing Masculinities.** Sage, USA. pp. 142-163.

Kaztman, R. (1991) "¿Por qué los hombres son tan irresponsables?" Santiago de Chile: CEPAL - CELADE. Taller de trabajo Familia, Desarrollo y Dinámica de Población en América Latina y El Caribe (mimeo).

Kimmel, Michael (1994) "Masculinity as Homofobia: fear, shame and silence in the construction of gender identity". En Brod, H., M. Kaufman (Editores) **Theorizing Masculinities.** Sage, USA. pp. 1119-141.

Lagarde, Marcela (1994) "La regulación social del género: el género como filtro de poder". En **Enciclopedia de la sexualidad.** Consejo Nacional de Población. México. pp. 389-425.

Lamas, Marta (1994) "El problema de la igualdad entre los sexos". En **Enciclopedia de la sexualidad.** Consejo Nacional de Población. México. pp. 173-200.

Langer, Ana y Mariana Romero (1995) "Diagnóstico de la salud reproductiva en México" en **Reflexiones sexualidad, salud y reproducción.** Programa de Salud Reproductiva y Sociedad. El Colegio de México. Año I, núm. 3. pp. 1-64.

Liendro, Eduardo (1998) "Masculinidades y violencia desde un programa de acción en México" en Teresa Valdés y José Olavarría (editores) **Masculinidades y equidad de género en América Latina,** FLACSO y UNFPA, Santiago de Chile, pp. 130-136.

Marqués, Joseph Vincent (1997) "¿Una nueva identidad masculina o el olvido de toda identidad?" presentado en el XIII Congreso Mundial de Sexología, celebrado en Valencia España, del 25 al 29 de junio.

Nunner-Winkler, Gertrud (1992) "Juventud e Identidad como problema pedagógico", **Educación,** Tübingen, Vol. 45 pp. 52-69.

Ortega y Gasset, José (1968) **Ideas y creencias.** Espasa Calpe, Madrid.

Petchesky, Rosalind (1990) "Morality and Personhood: A feminist perspective" en **Abortion and woman's choice.** Boston. pp. 330-367.

Pitanguy, Jacqueline (1995) "Salud y ciudadanía: Ciencias sociales y Medicina". Discurso inaugural, III Congreso Latino-Americano de Ciencias Sociales y Medicina. Atibaia, Brasil (mimeo).

Riquer, Florinda (1997) "Identidades femeninas" presentado en el encuentro Hombres y mujeres hacia una nueva humanidad, celebrado en la Universidad Iberoamericana, México D. F. del 3 al 7 de noviembre (mimeo).

Seidler, Victor (1997) "Masculinidad, discurso y vida emocional", presentado como conferencia magistral en el seminario-taller "Identidad masculina, sexualidad y salud reproductiva", celebrado en El Colegio de México. México, (mimeo).

Szasz, I. (1998) "Los hombres y la sexualidad: aportes de la perspectiva feminista y primeros acercamientos a su estudio en México" en Susana Lerner (editora) **Varones, sexualidad y reproducción.** El Colegio de México pp. 137-162.