



Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM

ISSN: 1405-3543

hmcappello@yahoo.com

Universidad Autónoma de Tamaulipas  
México

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Oscar Misael; GÁMEZ HERNÁNDEZ, Isela  
EDUCACIÓN COMUNITARIA Y CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES EN UN EJIDO  
MEXICANO

Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XX, núm. 1, 2010, pp.  
107-133

Universidad Autónoma de Tamaulipas  
Ciudad Victoria, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415127006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

---

## **EDUCACIÓN COMUNITARIA Y CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES EN UN EJIDO MEXICANO**

Oscar Misael **HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ**  
Isela **GÁMEZ HERNÁNDEZ**  
*Universidad Autónoma de Tamaulipas, México*

### **RESUMEN**

*A partir de un estudio antropológico, en este trabajo se explora cómo en un ejido mexicano que cuenta con educación comunitaria derivada del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), los actores que se involucran en la misma de diversas formas construyen masculinidades en tanto ideologías y prácticas sobre lo masculino.*

*A partir del trabajo de campo etnográfico realizado, el cual se basó en observaciones y entrevistas, se encuentra que en este contexto local-rural la educación comunitaria no sólo da pie a un proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, sino también a la elaboración de significados culturales sobre ser un hombre en los espacios escolar, familiar y comunal por parte de autoridades educativas, padres y madres de familia e instructores comunitarios.*

Palabras clave: educación comunitaria, masculinidades, instructores, padres de familia, cultura local.

### **COMMUNITY EDUCATION AND CONSTRUCTION OF MASCULINITIES IN A MEXICAN RURAL LOCALITY**

#### **ABSTRACT**

*This paper is based on the results of an anthropological study conducted in a Mexican rural locality where the community education system of the National Council of Educational Promotion (Consejo Nacional de Fomento Educativo, Conafe) is implemented. It explores the ways in which individuals involved in such*

HERNÁNDEZ H., O. M. y GÁMEZ H., I.

*system construct masculinities as ideologies and practices about manliness.*

*An ethnographic field study based on observations and interviews revealed that community education in this rural context does not only promote a process of teaching and learning in school, but it also promotes the elaboration of cultural meanings about being a man in school, family, and community spaces by school authorities, parents, and community instructors.*

Keywords: community education, masculinities, instructors, parents, local culture.

## INTRODUCCIÓN

**H**ace apenas pocos años que algunos académicos en diferentes países y regiones han empezado a explorar la construcción de masculinidades en el ámbito de la educación formal en distintos niveles escolares. Como es de esperarse, sus puntos de partida conceptuales y metodológicos han sido variados; no obstante, los aportes que han hecho sobre el tema son por demás significativos.

Unos estudios indagan las imágenes de lo masculino que permean en los textos utilizados en escuelas primarias (Andrada y Scharagrodsky, 2001), otros se han centrado en analizar cómo estudiantes universitarios forman representaciones sociales en torno a ser un hombre (Lizana Muñoz, 2008), y otros más sobre programas de educación escolar que moldean la sexualidad masculina (Hernández, 2008a).

En el contexto mexicano, Chávez González (2009) y Levinson (1999) demuestran cómo se teje la construcción de masculinidades con la educación. La primera autora, por ejemplo, encuentra que en la posrevolución la ejercitación física fomentó la formación de hombres útiles a la patria; la segunda, por otro lado, evidencia las ideologías de dominación masculina incentivadas en una escuela secundaria.

*Educación comunitaria y construcción de masculinidades...*

Si bien los estudios sobre este tema en el ámbito educativo son considerables, no existen aquellos que aborden cómo se concibe —incluso cuestiona y redefine— el ser un hombre, al instrumentalizarse la educación comunitaria. Ésta se considera, por un lado, como programas de intervención y desarrollo en comunidades rurales y, por otro, como programas de instrucción escolar básica (Pieck, 1996; Torres y Tenti, 2000).

El objetivo de este trabajo, entonces, es explorar la construcción de masculinidades en la educación comunitaria implementada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), organismo público mexicano que, a través de jóvenes instructores comunitarios, imparte programas de Preescolar Comunitario, Cursos Comunitarios y Secundaria Comunitaria en localidades rurales del país (Andrade Uitzil, 2005).

Cabe destacar que el propósito no es captar la construcción de masculinidades en los programas citados, sino más bien en la educación comunitaria, en tanto un proceso histórico y sociocultural en el que participan autoridades locales, instructores comunitarios, padres y madres de familia y estudiantes que, en diferentes momentos y espacios, articulan discursos y prácticas sobre el ser un hombre.

Para lograrlo, se retoman los resultados de un estudio etnográfico realizado previamente en un ejido situado en el suroeste del estado de Tamaulipas, México, el cual si bien se centró en indagar cómo se construía la práctica educativa de los instructores comunitarios, también identificó que la educación comunitaria se traslapaba con ideologías de género existentes sobre lo masculino y lo femenino (Gámez Hernández, 2009).

#### **ANTECEDENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS**

Algunos autores, como Michael S. Kimmel, consideran que la masculinidad (en singular) es “un conjunto de significados siempre cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros, y con nuestro mundo” (Kimmel,

HERNÁNDEZ H., O. M. y GÁMEZ H., I.

1997:49). Además, agrega que la masculinidad es histórica y construida socialmente en el marco de culturas específicas.

Por supuesto, para otros autores no existe una definición única de masculinidad, por lo cual plantean hablar de masculinidades (Ramírez, 1993). Esto significa que pueden prevalecer y transformarse diferentes ideologías y prácticas culturales sobre el ser un hombre para distintas sociedades y culturas en distintos momentos históricos y cursos de vida de los hombres.

Otros autores, como Mathew C. Gutmann, señalan que, al menos en el contexto latinoamericano, los académicos asocian el concepto de masculinidad con términos como identidad masculina, hombría, virilidad y papeles de hombres. Más allá de eso, este autor afirma que además el concepto se utiliza en al menos cuatro formas distintas pero íntimamente relacionadas:

*El primer concepto de masculinidad argumenta que es cualquier cosa que los hombres piensan, dicen y hacen. Si los hombres están involucrados, entonces debe ser masculinidad. El segundo concepto plantea que la masculinidad es lo que los hombres piensan, dicen y hacen para distinguirse a sí mismos como hombres. Según esto, los hombres pueden lograr (o esforzarse para lograr) la masculinidad en algunos momentos más que otros. Tercero, la masculinidad es vista por algunos como una cualidad que tienen ciertos hombres más que otros hombres, o porque ellos así nacieron o por alguna clase de logro personal. Finalmente, otros estudiosos de los hombres y las masculinidades en América Latina han buscado enfatizar el significado preponderante de las mujeres en la negociación de las masculinidades para la mayoría, si no es que para todos los hombres en todos los tiempos de sus vidas (Gutmann, 2003:3, traducción propia).*

Con base en estos precedentes teóricos, en este trabajo se apropió la noción de que las masculinidades son construcciones históricas y sociales que aluden a lo que los hombres piensan, dicen y hacen para distinguirse a sí mismos como hombres. Pero dichas

*Educación comunitaria y construcción de masculinidades...*

construcciones no sólo son elaboradas y significadas por los hombres, sino también por las mujeres en diferentes espacios y situaciones de interacción social.

Retomando esta postura, y teniendo con precedente la instrumentación de la educación comunitaria derivada del Conafe, así como la participación entre diferentes actores donde se aplican algunos de los programas de este organismo público, de noviembre de 2008 a febrero de 2009 se realizó un estudio de corte etnográfico en una comunidad rural del suroeste de Tamaulipas.

La comunidad en cuestión, llamada Ejido Constitución de 1917 y situada en el municipio de Antiguo Morelos, es una comunidad fundada a mediados de la década de los cincuenta del siglo pasado, en la que hoy en día habitan alrededor de 15 familias y aproximadamente 150 habitantes, de los cuales menos de 30 varones tienen derechos ejidales y algunos son avecinados (Hernández, 2003:157).

La selección de esta comunidad rural como lugar de estudio se hizo con base en los siguientes criterios: primero, es una comunidad rural que desde hace tres décadas y hasta la fecha cuenta con el servicio de Cursos Comunitarios del Conafe y, hasta hace unos años, con el de Preescolar Comunitario; segundo, porque tiene menos de 250 habitantes y, tercero, porque es una comunidad marginada, donde las familias sobreviven de la explotación de sus recursos naturales.

Dado lo anterior fue que se eligió esta comunidad rural, realizándose un trabajo de campo etnográfico. A través de este método fue posible convivir e interactuar durante un tiempo prolongado con las familias de la comunidad, lográndose con ello hacer un estudio cualitativo en profundidad, en tanto se logró un involucramiento con los sujetos de estudio, entendiendo el sistema prevaleciente de significados (Barragán, 2007:96).

Como técnicas de investigación, en primer lugar se echó mano de la observación participante, técnica por demás enriquecedora, al permitir registrar discursos y experiencias de los sujetos de

HERNÁNDEZ H., O. M. y GÁMEZ H., I.

estudio (Woods, 1987:49-67). Al respecto, se hicieron observaciones en espacios familiares donde se discutían asuntos relacionados con la educación comunitaria, así como en espacios escolares y en reuniones con autoridades.

Otra técnica empleada fue la entrevista, para lo cual se diseñaron guiones para entablar conversaciones dirigidas y poder captar experiencias individuales y colectivas (Valles, 2003:177-195). En específico, se dialogó con autoridades de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), así como con padres y madres de familia y estudiantes.

#### ***HISTORIA LOCAL EDUCATIVA Y DILEMAS MASCULINOS***

Sin duda, en las postrimerías de la Revolución Mexicana, el gobierno se propuso impulsar políticas de educación comunitaria en el país. Según Guerra y Sánchez y O'Donnell Rivera (2000:23), fue entonces cuando emergieron diferentes proyectos para satisfacer las necesidades educativas de las comunidades rurales, siendo ejemplo de ello las Misiones Culturales, los Centros de Educación Básica Intensiva y las Escuelas Rurales.

Como parte de los programas de alfabetización derivados del Estado, en regiones como Tamaulipas las escuelas rurales formaron parte de los proyectos del gobierno estatal. En coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), las autoridades regionales comenzaron a dotar de escuelas y maestros a comunidades rurales como ejidos y rancherías.

En este contexto, desde que se formó el ejido Constitución de 1917 a fines de la década de los cincuenta, y ante el hecho de que innumerables familias llegaron con hijos e hijas en busca de terrenos de cultivo, se hizo necesario solicitar el servicio educativo a la SEP, institución que, en cuanto las familias campesinas construyeron una escuela con materiales de la región, les asignó un maestro federal.

*Educación comunitaria y construcción de masculinidades...*

Sin embargo, debido a los problemas agrarios entre las familias campesinas y entre éstas y las autoridades de la Reforma Agraria, a fines de la década de los setenta, cuando había alrededor de 250 familias, algunas de ellas optaron por emigrar, ante el desconocimiento de varios jefes de familia como sujetos con derechos ejidales. Fue así que sólo quedó un reducido grupo de habitantes con pocos niños y niñas.

Ante la escueta cantidad de niños en la comunidad, la SEP dio de baja la escuela federal, pues estipulaba que al menos debería haber 30 alumnos en la comunidad para poder mantener el servicio educativo, tal como se señalara como criterio de otorgamiento del servicio hasta hace pocos años en escuelas rurales del país atendidas por un solo maestro federal (Bolio Guzmán, 2004).

Al poco tiempo de haberse suspendido la escuela federal, un habitante del ejido visitó a familiares en otro ejido del municipio, y se dio cuenta de la existencia del Conafe y de sus programas, al ver que un instructor impartía los Cursos Comunitarios. Un padre de familia le sugirió que solicitaran este servicio educativo en la delegación del Conafe ubicada en Ciudad Victoria.

Ante esto, las familias del ejido se organizaron y decidieron ir a la capital del estado. Con el apoyo financiero de la Presidencia Municipal y con recursos propios se trasladaron a la delegación del Conafe y solicitaron el servicio. De manera inmediata les fue aprobada su solicitud y les fue enviado un instructor comunitario.

Como uno de los requerimientos del Conafe para otorgar el servicio educativo al ejido, en primera instancia se les solicitó que organizaran una Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), la cual debía estar constituida por un padre o madre de familia que fungiera como el responsable, y por otros que realizaran tareas de gestión social y económica.

Para el Conafe, la creación de una asociación de este tipo permitía, en primer lugar, que las familias contaran con una organización social formal para administrar la educación comunitaria; en segundo, para que pudieran tomar decisiones convenientes de

HERNÁNDEZ H., O. M. y GÁMEZ H., I.

manera colectiva y, finalmente, para que se distribuyeran responsabilidades, como gestionar materiales y hospedar o alimentar a los instructores.

La formación de la APEC, al menos en su inicio, no significó debate alguno entre las familias debido a la necesidad de educar a sus hijos. Sin embargo, la representación de ésta recayó en un jefe de familia que, con el tiempo, monopolizó la autoridad y representación social en cuanto a la organización de la educación comunitaria, al grado de no incluir a los demás en las decisiones. Una madre recordaba al respecto:

*Cuando pedimos el servicio del Conafe, pues tuvimos que hacer la Asociación [Promotora] de Educación Comunitaria, era como la asamblea de los padres de familia. Esa vez elegimos a don X, porque pues tenía hijos para la escuela y se veía interesado en ayudar. Al principio todos estábamos de acuerdo con él, pero luego como que empezó a creerse mucho con el cargo, porque hacía cosas sin decirnos, no convocaba a reuniones, y pues por no entrar en pleitos no se le decía nada, pero luego no nos gustó y en cuanto terminó su cargo elegimos a otra persona, fue a una señora esa vez.*

Tal como ha afirmado José Olavarría (2001), la identidad masculina se construye al asociarse a los hombres con lo público, con espacios de representación social del poder que legitiman la autoridad de los hombres como tales. Y como se puede observar, el hecho de que un varón detentara la representación de una asociación de educación comunitaria, llegó a constituir una forma de poder y autoridad masculina.

Sin embargo, como hace unas décadas plantearon algunas académicas feministas (Nelson, 1974; Rogers, 1975), el poder y la dominación masculina se cuestionan a través de estrategias femeninas de resistencia y redefinición de lo que significa ser un hombre. La elección de una mujer como presidenta de la APEC, por ejemplo, se sustentó en argumentos referentes a que, a diferencia de un hombre,

*Educación comunitaria y construcción de masculinidades...*

una mujer sí podría ser responsable, al poder ser mujer, madre y representante comunitaria al mismo tiempo.

La llegada del servicio educativo del Conafe al ejido, además de lo anterior, no sólo significó contar de nuevo con un “maestro”, como se les denomina localmente a los instructores comunitarios, sino también tener otra vez mobiliario (como mesa-bancos y pizarrón) y útiles escolares, pues con la cancelación de la escuela y el maestro federal por parte de la SEP, éstos les habían sido retirados.

Hasta finales de la década de los ochenta, la escuela del ejido seguía siendo la misma, construida con materiales de la región: techo de palma y paredes de madera con enjarre de tierra. Sin embargo, las familias se organizaron y solicitaron materiales para construcción en la Presidencia Municipal, logrando terminar la obra en el año de 1990. En esta nueva escuela se impartían los Cursos Comunitarios en los tres niveles.

Más tarde, ante un considerable número de niños y niñas, las familias solicitaron al Conafe el servicio de Preescolar Comunitario, el cual les fue aprobado, de tal forma que en la misma escuela se impartían los dos programas, a cargo de un instructor y una instructora, respectivamente. Ante el hacinamiento de los alumnos, las familias construyeron una pequeña casa que empezó a fungir como jardín de niños.

Sin embargo, pocos años después, la matrícula de estudiantes de Cursos Comunitarios comenzó a disminuir y, por consiguiente, el número de padres y madres de familia que participaban en la escuela. Esto significó mayores gastos para ellos, principalmente aquellos relacionados con las cooperaciones para comprar materiales escolares, dar mantenimiento a la escuela y alimentación a los instructores.

Ante esto, los pocos padres y madres de familia, durante una reunión de la APEC, tomaron la decisión de invitar e incluir a otras personas de la comunidad en los trabajos de educación comunitaria, sin importar que no tuvieran hijos en la escuela e, incluso, que no fueran padres o madres de familia. Jacinto, un ejidatario que entonces era soltero y sin hijos, recuerda esa situación:

HERNÁNDEZ H., O. M. y GÁMEZ H., I.

*Pues era un poco complicado, porque como (parte de la comunidad) teníamos la obligación de apoyar a los muchachos que venían de fuera, en alimentos, en hospedaje, gastos de pasaje. Te digo que era más complicado porque yo, sin hijos, tenía que cooperar y acudir a reuniones. En ese tiempo yo sentí que era un poco más de responsabilidad, de tener la escuela funcionando aunque no tuviéramos hijos estudiando.*

Tales formas de negociación de los padres y madres de familia para preservar la educación comunitaria en su contexto, pone de manifiesto dos aspectos: por un lado, que en espacios rurales la educación es vista como una forma de capital cultural que todos deben apropiarse y mantener y, por otro, quizá el más importante, que los significados de ser un hombre en la comunidad se traslapan con la paternidad y con la participación comunitaria de los hombres, sin importar el estado civil o procreación.

#### **IRRESPONSABLES Y COQUETAS: MASCULINIDADES VS. FEMINIDADES**

Las reuniones convocadas por la APEC ante la llegada de un nuevo instructor comunitario representaron uno de los primeros dilemas familiares y de género a los que se enfrentaron los habitantes del ejido Constitución de 1917, ya que de una u otra forma, el hecho de que fuera un hombre o una mujer quien hubiera sido designado por el Conafe como instructor comunitario planteaba una disyuntiva.

Los padres y madres de familia del ejido están conscientes de que uno de los requerimientos del Conafe estipula que se otorgan un programa educativo y un instructor comunitario a cambio de que la comunidad se comprometa a garantizar la integridad física de este último, dotándole de un espacio para dormir y de alimentos durante los días que permanezca prestando su servicio.

*Educación comunitaria y construcción de masculinidades...*

Si bien padres y madres de familia se organizan para dar los alimentos a los instructores comunitarios, rotándose cada semana, el hecho del alojamiento constituye un problema, pues algunas familias rehúyen esa responsabilidad. Sin embargo, toman una decisión basada en una ideología sexual: si los instructores son hombres, les dicen que duerman en la escuela, pero si son mujeres, las alojan con alguna familia. Tal como narra un ex presidente de APEC:

*Los maestros dormían en la escuela, a las maestras siempre las acarreamos a la casa, pero cuando venía un maestro se dormía en la escuela, porque son hombres. Y una muchacha no podía quedarse en la escuela: era una responsabilidad que teníamos con aquella muchacha y más el presidente de los padres de familia.*

La narrativa es un ejemplo significativo sobre cómo un dilema familiar en torno a la educación comunitaria se traslapó con un dilema de género: el sexo de los instructores comunitarios constituía (y sigue siendo así) una forma de diferenciación dentro de la cultura local de los habitantes de la comunidad, asumiendo que el que un instructor comunitario sea hombre implica menos responsabilidad familiar. No así si es mujer.

Tal noción parte de un pensamiento dicotómico que asocia lo masculino con la fuerza y lo femenino con la debilidad, o como hace más de tres décadas planteara Sherry Ortner (1974): lo masculino se asocia con la cultura y lo femenino con la naturaleza; los hombres pueden —o deben— cuidarse a sí mismos y las mujeres no, ellas necesitan de la protección de otros hombres y mujeres. Por ello, para algunas familias de la comunidad la llegada de una instructora implicaba más responsabilidad en tanto cuidado y atenciones, como lo afirma otro ex presidente:

*Una maestra implicaba más compromiso, porque como quiera, una mujer se necesita tenerla con una familia y se nos hacía más feo decirles nosotros a una mujer: ahí está un petate o una cama de chicheves y acuéstate, a decirle a un joven. Las maestras recuerdo que siempre se quedaban*

HERNÁNDEZ H., O. M. y GÁMEZ H., I.

*en las casas, con doña Graciela, con doña Gabriela Barrera, también se llegó a quedar en la casa de don Vidal. Había buena participación.*

No obstante, el hecho de que las familias decidieran que los instructores varones se alojaran en la escuela y las instructoras mujeres en la casa de alguna de ellas, no sólo deja entrever un pensamiento dicotómico en torno al sexo y a las ideologías sexuales dentro de la cultura local; también constituye una forma de evitar que los instructores varones tengan acceso a una casa, y poder interactuar con las madres de familia o sus hijas mayores. El testimonio de un padre de familia da cuenta de lo anterior:

*A veces se quedaba en la escuela [el instructor], se le conseguía un catre y ahí se quedaban los maestros, y las maestras en las casas, por más protección por ser la maestra. Nunca se quedó un maestro en las casas porque como él era hombre, en la escuela no había problema.*

Visto así, el hecho de que para las familias del ejido el que un instructor comunitario sea hombre y se asocie su sexo con la fuerza, constituye en sí mismo un problema cultural que puede hacerse visible al ser alojado con una familia: los jefes de familia, como hombres, se sienten vulnerables ante la presencia de otro hombre, joven, con estatus de maestro, que pudiera cortejar a “sus” mujeres.

Tal situación se puede vincular con lo que Pitt-Rivers ha denominado “honor masculino”. Según este autor: “El honor es el valor de una persona para sí misma, pero también para la sociedad” (1979:18). Es decir, el honor de los jefes de familia podría ser cuestionado si los instructores varones se alojaran en sus casas e interactuaran con sus esposas o hijas, siendo una deshonra para ellos y significando desprestigio comunitario.

Como se ha podido apreciar, las ideologías sexuales inmersas en la cultura local construida por las familias del ejido han moldeado las formas de organización y decisión colectiva en torno a la educación comunitaria: el sexo de los instructores comunitarios

*Educación comunitaria y construcción de masculinidades...*

ha fungido como un precedente que plantea un dilema de género entre las familias al momento de impartirse, cada ciclo, la educación comunitaria.

Pero además de lo anterior, tanto las autoridades comunitarias como los padres y madres de familia del ejido Constitución de 1917, con base en su propia cultura local, construyen y significan la práctica educativa de los instructores comunitarios. Esto lo logran, entre otras formas, al definir qué comportamiento esperan de ellos o ellas, tanto al interior de la escuela como fuera de ella.

*A priori*, los o las instructoras comunitarias pueden decidir cómo será su actuación dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, sus conductas de antemano están definidas por el Conafe, al estipularse que la responsabilidad y el respeto a los alumnos, autoridades y familias de las comunidades, constituyen valores centrales que deben guiar su práctica educativa.

Al respecto, un ex presidente de la APEC comenta:

*Pues las reglas [del Conafe], esas ya las traían de donde los mandaban, porque aquí uno no les podía decir nada, ellos ya vienen señalados con esas reglas, de que se porten bien y de que cumplan con su trabajo.*

Esto significa que para algunos padres o madres de familia, desde el Conafe se estipula a los instructores el comportamiento que deben asumir, asumiendo que sean responsables y respetuosos en la escuela y fuera de ella.

Al igual que en otras comunidades rurales del país atendidas por el Conafe (Ezpeleta y Weiss, 1996), para los padres y madres de familia del ejido Constitución de 1917, la responsabilidad de los instructores es un valor que se orienta al hecho de cumplir con su práctica educativa, pero que pocas veces cumplen, al incurrir en el ausentismo escolar y deficiencia en sus actividades, como describió una madre de familia:

HERNÁNDEZ H., O. M. y GÁMEZ H., I.

*Mira, había un maestro que sólo venía una vez a la semana y sí lo reportamos y así que siempre fallaban otras maestras y no terminaban todo el ciclo, las tenían que cambiar y traían a otra y sí les afectaba bastante a los niños. Hubo un año que cambiaron hasta cuatro veces de maestro, ya a este maestro ya no lo cambiamos aunque faltaba bastante, ya ni quisimos andar alegando [...] Pues aparte de que faltaban y luego los echaban [a los alumnos] afuera del salón, pues nos la pasábamos haciendo corajes [...]*

La responsabilidad de los instructores, entonces, es un valor importante que permite juzgar su comportamiento. Tal como enfatizó un padre de familia: “Lo más importante es que el instructor haga su trabajo [...] tiene uno que respetar su vida de los jóvenes, pues si ellos están cumpliendo [...]”. Sin embargo, no todos los padres y madres de familia comparten esta idea, especialmente al evaluar la conducta con base en el valor referente al respeto.

El respeto, entonces, constituye otra de las formas de significar tanto la práctica educativa de los instructores comunitarios en el ejido, como el hecho de ser un hombre o una mujer en el marco de la cultura local. Es decir, el respeto forma parte de las ideologías masculinas y femeninas que padres y madres de familia utilizan para valorar a los instructores, hombres y mujeres. Dos testimonios dan muestra de ello:

*A mí me tocó que uno de los maestros era borracho, tuvimos un problema porque se llevó al arroyo a los niños, bueno hubo permiso de algunos padres, otros no, pero se los llevó y allá los metió al agua y se anduvieron bañando mientras él se estuvo echando sus caguamas. Los niños se bañaban y eso ocasionó que lo corriéramos, porque llegó borracho, se le notaba, esa fue una falta de respeto como maestro y como hombre en la comunidad (José, padre de familia).*

*Una vez estuvo una maestra que ella se portaba muy mal, porque en primer lugar yo pienso que una maestra debe de dar un buen ejemplo a los niños, [ella] era muy coqueta hablando, pero en ese tiempo [yo] ya no tenía hijos en*

*Educación comunitaria y construcción de masculinidades...*

*la escuela, esa muchacha luego ya andaba ahí con mi hijo. Yo pienso que como maestros se deben dar a respetar, a los padres de familia como a los niños. Se nos había dicho que en Conafe no se permitía que los muchachos trajeran novio o novia, en las reuniones que teníamos de Conafe [...] yo digo que no es tan malo, nomás que haya un respeto, porque a veces uno ve cosas, por ejemplo hay muchachas que coquetean hasta con los señores casados (Matilda, madre de familia).*

Ambos testimonios evidencian ideologías masculinas y femeninas que cuestionan comportamientos educativos y sexuales, en este caso, de los instructores e instructoras comunitarias. Para las familias, el hecho de que un instructor adopte una conducta inapropiada ante los alumnos no es digno de un maestro, y menos de un hombre. Asimismo, que una mujer con el estatus de maestra entable una relación de cortejo es una conducta mal vista, en especial si se desarrolla en el espacio escolar. Al mismo tiempo, el ser coqueta en la comunidad demerita la feminidad de las instructoras.

#### **SER PADRES Y SER HOMBRES RESPONSABLES EN LA EDUCACIÓN**

Si las autoridades de la APEC y los instructores comunitarios son actores importantes en el desarrollo de la educación comunitaria, también lo son los padres y madres de familia, además de los estudiantes, claro está. Y es que, como han enfatizado Torres y Tenti Fanfani (2000), la educación comunitaria impulsada por el Conafe no se puede concebir sin la participación activa de los padres de familia.

Para las familias del ejido Constitución de 1917 esto es evidente. Sin embargo, en este contexto rural se presentan algunos dilemas culturales en torno al ejercicio de la paternidad, y no de la maternidad, lo que simultáneamente remite a la noción de ser un hombre responsable en la escuela y, por consiguiente, una forma de construir masculinidades con relación al ser padre.

HERNÁNDEZ H., O. M. y GÁMEZ H., I.

Finalmente, como han afirmado sociólogos como Rodrigo Parrini (2000), por un lado la paternidad es una construcción cultural y, por otro, ésta no se puede comprender si no es con relación a la maternidad. En ambos casos, el ser padre se relaciona con el ser e incluso actuar como un hombre ante hombres y mujeres en diferentes espacios, como la escuela o la familia.

Tales nociones sobre la paternidad como una construcción cultural y su articulación con la formación de masculinidades, son evidentes en las experiencias y discursos de algunos hombres como Carlos, que tiene dos hijas en la escuela del ejido. Al preguntarle qué significaba para él ser padre y si consideraba que enviar a sus hijas a la escuela servía de algo, el respondió lo siguiente:

*Ahora que tengo a mis hijas como que es más responsabilidad, no sólo en lo económico, aunque está bien duro comprarles cosas, porque necesitan muchas, empezando para la escuela, pero creo que no es como antes [de soltero], que puedes hacer lo que quieres, no, ya de papá debes ser más cuidadoso, atender a tus hijos, estar al pendiente de ellos y quererlos, más que nada. Y una forma de mostrar que se es un buen padre es enviándolos a la escuela, de motivarlos, aunque a veces uno no sabe mucho.*

Sin embargo, para algunas madres, el hecho de ser un buen padre de familia y, por consiguiente, un hombre responsable, se pone de relieve al momento de participar en actividades relacionadas con la educación comunitaria, como asistir a las reuniones, realizar faenas u organizarse para celebrar el Día del Niño, de la Madre o del Padre, eventos en los que muy pocos padres varones participan.

Durante una reunión en la escuela, por ejemplo, una madre de familia expresaba, entre broma y en serio, que las reuniones deberían dejar de llamarse “Reuniones de Padres de Familia” y, en su lugar, deberían denominarse “Reuniones de Madres de Familia”, ya que por lo regular asistían, en su mayoría, si no es que en su totalidad, madres y no padres a las reuniones que convocaba la instructora. Tal situación es similar a la de otros contextos escolares urbanos donde las madres hacen las mismas críticas (Hernández, 2008b).

*Educación comunitaria y construcción de masculinidades...*

Otra madre de familia, durante una conversación, comentaba que a veces los padres varones piensan que por el simple hecho de procrear y decirles a los hijos que vayan a la escuela ya cumplen como padres. Sin embargo, en su opinión su obligación va más allá. De lo contrario, recae en ellas la responsabilidad de criar y educar a sus hijos o hijas sin que los hombres se comprometan.

*Pues mi viejo sí les dice a los muchachos: vayan a la escuela, estudien, aprovechen para que no hagan trabajo en el campo, para que sepan más que yo. Pero cuando se trata de reuniones, le digo vamos y me dice: Pues ve tú, yo tengo que trabajar, y luego hablan de lo mismo. Y no se vale, le digo, los hijos son de los dos, tienes que ser responsable, no nomás mantenerlos y ya.*

Es decir, al menos en este ejido, entre las familias predominan ideologías de diferenciación sexual en torno a supuestas obligaciones paternas y maternas. No obstante, son las mujeres quienes opinan que el ser un padre se relaciona con ser un hombre responsable y, al respecto, la participación de los padres en todo el proceso que implica la implementación de la educación comunitaria a nivel escolar, familiar y comunitario.

Por otro lado, los discursos de los padres y madres de familia ejemplifican lo que en otro contexto Jiménez Guzmán (2003:150) ha afirmado: "La paternidad constituye una práctica que se va aprendiendo y desarrollando". Pero al menos en el ejido Constitución de 1917, es una práctica que se ha puesto en evidencia en el marco de la educación comunitaria y en discusiones que se generan al interior de las familias o en las reuniones escolares sobre la educación de los hijos o hijas.

**FORMANDO NIÑOS EN HOMBRES DE BIEN  
EN LA ESCUELA**

Dependiendo del nivel que cursen los estudiantes en Cursos Comunitarios, pueden aprender conocimientos relacionados con

HERNÁNDEZ H., O. M. y GÁMEZ H., I.

la lecto-escritura, las matemáticas, la historia o la cultura. Sin embargo, para algunos padres y madres de familia del ejido Constitución de 1917, la asistencia de los niños —y no las niñas— a la escuela sirve para formar *hombres de bien* dentro y fuera de la comunidad.

Dicha construcción social sobre la formación de niños en hombres de bien en la escuela no es reciente ni exclusiva del ejido Constitución de 1917: ya desde las décadas de los veinte y treinta en comunidades rurales de Tamaulipas algunas familias campesinas y de hacendados hablaban de ello, y lo asociaban con la educación escolar y el respeto entre hombres de diferentes posiciones sociales (Hernández, 2009:66-71).

Aunque para padres y madres del ejido esta idea de formar niños en hombres de bien en la escuela tiene un sentido genérico, deja entrever que, al menos para algunos de ellos, son los hombres —y no las mujeres— quienes deben forjarse a sí mismos cualidades como el ser una persona educada y de respeto para, de esta forma, ampliar sus posibilidades de movilidad social personal y familiar.

Como en otros contextos rurales de México, la educación y el respeto son cruciales para tener reconocimiento social masculino en la familia y en la comunidad pues, como descubrió Victoria Malkin (1998:52) en un pueblo michoacano:

*El respeto es una cualidad que es confirmada a través de la interacción social y refleja el valor moral de la persona. Pero el valor moral difiere para los hombres y las mujeres y es estructurado principalmente a través de los roles familiares de ambos sexos.*

La concepción de la escuela como un espacio donde se forman hombres de bien en tanto personas educadas, de respeto y con posibilidades de movilidad social, salen a relucir en el comentario de Alfonso, un ejidatario y padre de familia que durante el trabajo de campo tenía un hijo en el tercer nivel de Cursos Comunitarios. Al preguntarle qué pensaba él de que su hijo asistiera a la escuela respondió:

*Educación comunitaria y construcción de masculinidades...*

*Para mí, que el muchacho vaya a la escuela pos [sic] es bueno, porque así aprende, no va a andar en malos pasos, o sea, va a ser un hombre de bien y se va a saber defender en la vida. Tampoco va a ser la burla de otros como nos pasa a los viejos por no saber de letras o de números. Yo le digo: ve m'íjo, estudia, para que tengas un buen trabajo después y no andes en el sol, porque aquí está duro.*

Como se puede observar, la noción de formar niños en hombres de bien en las escuelas constituye una construcción de masculinidades, es decir, una ideología referente a socializarse como un hombre en un espacio transclase. En cierta forma, tal construcción es parecida a aquella que el historiador E. Anthony Rotundo (1993), para el caso americano de principios del siglo XIX, identificó como masculinidad comunitaria.

Según este autor, en aquel contexto y periodo histórico la identidad de un hombre era inseparable de la comunidad donde habitaba. Como hombre se realizaba a través de sus servicios públicos más que por los económicos, y el estatus de la familia en la cual había nacido le daba su lugar en la comunidad, aunque podía mejorar su imagen a través de su educación y siendo un hombre de respeto.

Por ejemplo, al interior de la escuela del ejido Constitución de 1917, las nociones de ser personas educadas y de respeto también son apropiadas y difundidas entre los alumnos por los instructores comunitarios. Sin embargo, su énfasis es en los niños y en las niñas que asisten a Cursos Comunitarios, y no hacen una diferenciación sexual ni matizan la idea de formar hombres de bien en la escuela.

En parte, quizá esto se explica por el hecho de que desde hace algunos años en el Conafe se ha instrumentado la equidad de género como parte integral de la labor educativa que realizan los instructores comunitarios en rancherías y ejidos (López Reyes, 2010). Durante el trabajo de campo etnográfico, por ejemplo, la instructora comunitaria del ejido Constitución de 1917 comentaba:

HERNÁNDEZ H., O. M. y GÁMEZ H., I.

*A nosotras nos dicen que hay que enseñarles a niños y niñas por igual, porque todos son iguales y vienen a aprender. Hay que educarlos, esa es nuestra tarea, y también enseñarles a respetar, empezando entre ellos mismos, hacia nosotras sus maestras y a sus padres, porque eso es importante en la educación, pero hay niños que a veces no entienden y quieren hacer lo que les da la gana y es cuando una pone orden, les pone disciplina, y las niñas como que son más tranquilas y le ponen más ganas al estudio.*

La narrativa de la instructora comunitaria pone de relieve otro aspecto de la educación comunitaria en cuanto a que, a través de la socialización en la escuela, se matizan diferencias sexuales en cuanto a actividades y sanciones educativas. Si bien precede una noción de equidad de género en la práctica educativa, a nivel de las interacciones sociales entre la instructora y los estudiantes, esta equidad se redefine culturalmente.

Durante algunas sesiones en el salón de clases se pudo observar, por ejemplo, que mientras la instructora ponía a los niños de primer y segundo nivel de Cursos Comunitarios a repasar lecturas referentes a matemáticas, a las niñas de los mismos niveles les pedía practicar lecciones literarias, a la vez que señalaba la necesidad de que los hombres debían aprender más que las mujeres.

Más allá de posibles distinciones en las capacidades de aprendizaje por sexo entre los estudiantes, el énfasis de la instructora se articulaba con la formación de los niños en hombres de bien, pues en su perspectiva eran ellos quienes requerían de disciplina y de un aprendizaje mayor que les dotara de conocimientos que, a diferencia de las mujeres, tendrían que utilizar si deseaban sobresalir.

Por otro lado, las sanciones educativas de la instructora también evidenciaban diferencias sexuales entre los estudiantes: cada vez que, en su opinión, éstos se habían portado mal o no habían cumplido con sus tareas, a los niños les ponía “orejas de burro”, los colocaba en una esquina o a mover los mesa-bancos para limpiar, mientras que a las niñas simplemente las regañaba o las ponía a barrer el salón.

*Educación comunitaria y construcción de masculinidades...*

Las actividades extra-escolares son otro ejemplo de cómo en la implementación de la educación comunitaria en el ejido, se matiza el formar hombres de bien e, incluso, hombres de verdad. La celebración del Día de las Madres es uno de esos casos donde la cultura de los padres y madres de familia, así como los estudiantes, se traslapa con cuestionamientos de las masculinidades. Martín, un padre de familia, narra:

*El Diez de Mayo que es una fecha especial, que hacerles la comida a las madres de familia [...] igual hacíamos la comida para los maestros, una fiestecita, y así el Día del Niño. Ahorita todavía se festeja el Día del Niño y el Día de la Madre un poquito más desorganizado, pero a veces a los padres los vestíamos de mujeres y los poníamos a bailar y hacíamos una especie de comedia, y pues todas risa y risa, burlándose de los señores, y ahora la que se ha metido [a organizar] es mi hermana Domitila, a ella le gusta mucho eso.*

Sin duda, en contextos como el ejido Constitución de 1917 la escuela constituye un espacio transclase donde se instrumenta la educación comunitaria. Además, es un espacio donde convergen diferentes actores: desde los instructores comunitarios, hasta los estudiantes y los padres y madres de familia. Pero también es un espacio donde a través de discursos se ha forjado la idea de que son los niños —y no las niñas— quienes deben asistir y aprender más, con el propósito de formar hombres de bien para la comunidad.

### CONCLUSIONES

Desde hace unos años en América Latina se ha hecho énfasis en la necesidad de explorar los matices de género en la educación (Morales Garza, 2000), ya que como han descubierto algunos pedagogos, sociólogos y antropólogos, las políticas y los programas educativos instrumentados en diferentes espacios conllevan ideologías masculinas y femeninas que moldean diferencias sexuales entre los distintos actores.

HERNÁNDEZ H., O. M. y GÁMEZ H., I.

Tal ha sido el propósito de este trabajo. Si bien no se centró en indagar las ideologías y las relaciones de género que se construyen en la denominada educación comunitaria, sí se enfocó en explorar la llamada construcción de masculinidades; un campo de estudios relativamente reciente que propone analizar cómo se elaboran culturalmente significados sobre el ser un hombre (Minello Martini, 2002).

Visto así, desde una perspectiva teórica, uno de los aportes de este estudio de caso consiste en poner al descubierto cómo la educación comunitaria, más allá de consistir en programas de intervención y desarrollo comunitario o de instrucción escolar básica en localidades rurales (Pieck, 1996 y Torres y Tenti, 2000), también estimula la construcción de masculinidades al interactuar hombres y mujeres.

Metodológicamente, las contribuciones que se hacen al respecto oscilan entre el hallazgo de categorías locales de masculinidad y formas cotidianas de su cuestionamiento y redefinición entre hombres y mujeres de diferentes generaciones (adultos y jóvenes), estado civil (casados y solteros) y posición social a nivel comunitario (autoridades, padres de familia, instructores, estudiantes).

Categorías locales como el ser un hombre con autoridad, un padre responsable, un instructor responsable y de respeto, formar niños en hombres de bien, así como otras, son parte del entramado de clasificaciones populares que en culturas rurales y locales elaboran hombres y mujeres y, a la vez, permiten captar la construcción de masculinidades en tiempo histórico y espacio social.

De igual forma, otras categorías, como ser una madre responsable, una instructora de respeto y no coqueta, también forman parte de esas clasificaciones populares pero, sobre todo, son un referente importante para comprender lo que significa ser un hombre pues, como ha planteado Gutmann (2003), una de las posturas referente a las masculinidades es que éstas se forman y perciben a través de las relaciones masculino-femeninas.

Aunque, como han advertido las antropólogas Andrea Cornwall y Nancy Lindisfarne (1994), hay que tener cuidado al estudiar clasificaciones o etiquetas de género y concebirlas como categorías dicotómicas. Ellas sugieren que, ante esto, es necesario hacer indagaciones comparativas, descripciones detalladas de interacciones sociales y, sobre todo, estudiar los variantes significados de las clasificaciones en contextos sociales diferentes.

Si bien su advertencia y sugerencia son acertadas, el hecho de haber explorado cómo la educación comunitaria implementada en un ejido mexicano —al ser un proceso transescolar donde interactúan diferentes actores rurales—, da pie a la significación, cuestionamiento y redefinición de el hecho de ser un hombre, por parte de hombres y mujeres. Asimismo, permite iniciar estudios interculturales en otras localidades donde organismos como el Conafe imparten sus programas educativos.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- ANDRADA, M. y SCHARAGRODSKY, P. (2001). "Construcción del 'verdadero hombre' en los textos escolares utilizados en escuelas primarias argentinas", *Diálogos. Revista Electrónica de Historia*, Vol. 2, N° 4, Costa Rica.
- ANDRADE UITZIL, M.E. (coord.) (2005). *Quiénes somos y qué hacemos en el Conafe. Cuaderno de participantes*, México, Conafe.
- BARRAGÁN, R. (2007). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*, La Paz, PIEB.
- BOLIO GUZMÁN, G. (2004). "Aún hay en el país 53 mil escuelas rurales donde un maestro da clases de primero a sexto grado de primaria en el mismo salón", *La Crónica de hoy*, 23 de agosto.
- CHÁVEZ GONZÁLEZ, M.L. (2009). "Construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario", *Desacatos*, N° 30, México.

HERNÁNDEZ H., O. M. y GÁMEZ H., I.

- CORNWALL, A. y LINDISFARNE, N. (1994). "Introduction", *Dislocating Masculinity. Comparative Ethnographies*, Londres y Nueva York, Routledge.
- EZPELETA, J. y WEISS, E. (1996). "Las escuelas en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 1, N° 1, México.
- GÁMEZ HERNÁNDEZ, I. (2009). *Cultura, género y construcción de la práctica educativa de instructores comunitarios en un ejido del suroeste de Tamaulipas*, tesis de maestría en Docencia, Ciudad Victoria, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades.
- GUERRA Y SÁNCHEZ, M.E. y O'DONNELL RIVERA, N. (2000). "I. Educación comunitaria", en Torres, R.M. y Tenti Fanfani, E., *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del Conafe y la Telesecundaria en México*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- GUTMANN, M.C. (2003). "Introduction. Discarding Manly Dichotomies in Latin America", en Gutmann, M.C. (ed.), *Changing Men and Masculinities in Latin America*, Durham & London, Duke University Press.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, O.M. (2003). "Piedras después del alboroto. Los límites de la movilización campesina: el caso de un grupo campesino en el sur de Tamaulipas", *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, Vol. XIII, N° 2, Ciudad Victoria, CeMIR-UAT/CRIM-UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2008a). "Formando padres y madres. Educación familiar y género desde el ámbito escolar en Tamaulipas", en Amaro González, P. y Hernández Hernández, O.M. (coords.), *Miradas sobre la educación. Aportes multidisciplinarios*, Ciudad Victoria, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- \_\_\_\_\_ (2008b). "Padres en la mira. Ejerciendo y regulando la paternidad en Tamaulipas", *La Manzana. Revista Internacional de Estudios sobre Masculinidades*, Vol. III, N° 4, México.
- \_\_\_\_\_ (2009), "Educación y género en el Tamaulipas posrevolucionario", en Hernández, O.M.; García Cantú, A.A. y Contreras Ocegueda, K.I. (coords.), *Educación y género en el México posrevolucionario*, Ciudad Victoria, Univer-

- sidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades.
- JIMÉNEZ GUZMÁN, M.L. (2003). *Dando voz a los varones. Sexualidad, reproducción y paternidad de algunos mexicanos*, México, CRIM-UNAM.
- KIMMEL, M.S. (1997). "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina", en Valdés, T. y Olavarría, J. (eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*, N° 24, Chile, Isis Internacional-Ediciones de las Mujeres.
- LEVINSON, B.A. (1999). "Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: hacia una práctica institucional de equidad", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIX, N° 2, México.
- LIZANA MUÑOZ, V.A. (2008). "Representaciones sociales sobre masculinidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial", *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. VI, N° 01, Madrid.
- LÓPEZ REYES, M.A. (2010), *Fundamental la equidad de género para la labor educativa*, consultado en: [www.Conafe.gob.mx](http://www.Conafe.gob.mx), 15 de agosto del 2010.
- MALKIN, V. (1998). *Gender and Family in Transmigrant Circuits. Transnational Migration between Western Mexico and the United States*, tesis de doctorado en Antropología Social, University College of London.
- MINELLO MARTINI, N. (2002). "Masculinidad/es: un concepto en construcción", *Nueva Antropología*, Vol. 18, N° 61, México.
- MORALES GARZA, S. (2000). "Equidad de género en la educación", en González Jiménez, R.M. (coord.), *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*, México, SEP-UPN.
- NELSON, C. (1974). "Public and Private Politics: Women in the Middle Eastern World", *American Ethnologist*, Vol. 1, N° 3, Estados Unidos de América.
- OLAVARRÍA, J. (2001). "Invisibilidad y poder. Varones de Santiago de Chile", en Viveros, M.; Olavarría, J. y Fuller, N. (eds.), *Hombres e identidades de género. Investigaciones desde América Latina*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

HERNÁNDEZ H., O. M. y GÁMEZ H., I.

- ORTNER, S. (1974). "Is Female to Male as Nature is to Culture?", en Zimbalist Rosaldo, M. y Lamphere, L. (eds.), *Woman, Culture, and Society*, California, Stanford University Press.
- PARRINI, R. (2000). "Los poderes del padre. Paternidad y subjetividad masculina", en Olavarría, J. y Parrini, R. (eds.), *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia*, Santiago, FLACSO/Chile-Academia de Humanismo Cristiano-Red de Masculinidades.
- PIECK, E. (1996). *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*, México, UNICEF-El Colegio Mexiquense.
- PITT-RIVERS, J. (1979). *Antropología del honor o política de los sexos*, Barcelona, Crítica.
- RAMÍREZ, R.L. (1993). *Dime Capitán: Reflexiones sobre la masculinidad*, Puerto Rico, Ediciones Huracán.
- ROGERS, S.C. (1975). "Female Forms of Power and the Myth of Male Dominance: A Model of Female/Male Interactions in Peasant Society", *American Ethnologist*, Vol. 2, N° 4, Estados Unidos de América.
- ROTUNDO, E.A. (1993). *American Manhood. Transformations in Masculinity from Revolution to the Modern Era*, Nueva York, Basic Books.
- TORRES, R.M. y TENTI, E. (2000). *Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios*, México, SEP.
- VALLES, M.S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós Ibérica.

*Educación comunitaria y construcción de masculinidades...*

---

**Oscar Misael HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ**

es licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y doctor en Antropología Social por El Colegio de Michoacán. Actualmente labora como profesor investigador en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Sus líneas de investigación se centran en la construcción de identidades de género en la educación y en la formación de masculinidades en la cultura popular. Correo elec.: oherandez77@gmail.com

---

**Isela GÁMEZ HERNÁNDEZ**

es licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y maestra en Docencia por la misma institución. Actualmente labora para el Gobierno del Estado de Tamaulipas.