



Masculinidad alternativa y expandida: diseño y desarrollo de un proceso formativo de masculinidades alternativas en adolescentes basado en las prácticas de educación expandida de Raíz Morada

Sócrates Suaza Velásquez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Pedagogo

Tutor

Jorge Fernando Zapata Duque Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Pedagogía

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita	(Suaza Velásquez, 2023)
Referencia	Suaza Velásquez, S. (2023). <i>Masculinidad alternativa y expandida: diseño y desarrollo de un proceso formativo de masculinidades alternativas en adolescentes basado en las prácticas de educación expandida de Raíz Morada</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Grupo de Investigación Seleccione grupo de investigación UdeA (A-Z).

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Bibiana Escobar García.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

1 Contenido

2.	Abstract	8
3.	Introducción	10
4.	Planteamiento del problema.....	13
1.1	Masculinidades, en plural.....	13
1.2	Educaciones alternativas	15
1.3	Morada, sólo se puede amar lo que se habita	25
1.4	La educación y las masculinidades	26
1.5	Una masculinidad intoxicada e intoxicadora	31
1.6	Morar la masculinidad.....	33
2	Objetivos	35
2.1	Objetivo general	35
2.2	Objetivos específicos.....	35
3	Antecedentes	36
4	Marco teórico	49
5	Metodología	60
5.1	Teseo teje en San Javier, la investigación – acción.....	62
5.2	El trabajo de campo.....	65
5.2.1	Cosas de Manes, un parche	66
5.3	La recolección de los datos	69
5.3.1	Consideraciones éticas	69
5.3.2	La observación	71
5.3.3	Entrevista.....	74
5.4	Análisis de datos.....	76
5.4.1	Educación expandida.....	79

5.4.2	Masculinidades alternativas	81
6	La saturación de nuestras categorías, las hojas y frutos de nuestro árbol de códigos.....	84
7	Hallazgos y sorpresas al escuchar con atención nuestros datos.....	90
7.1	Raíz Morada, ¿un lugar para la educación expandida?.....	90
7.2	Educación en Raíz Morada, posibilidades y retos	94
7.3	Cosas de Manes, lo que dicen sus participantes del parche	98
7.4	¿Masculinidades expandidas?	104
8	Conclusiones: crear, explorar y expandir.....	106
9	Referencias.....	108
10	Anexos.....	124

Lista de tablas

Tabla 1 Experiencias de trabajo con hombres en Colombia30

Lista de figuras

Figura 1 Árbol de categorías preestablecidas86

Figura 2 Familia de códigos derivados a partir del árbol de categorías preestablecidos87

Figura 3 Saturación de categorías88

1. Resumen

Esta investigación, desarrollada con enfoque cualitativo está enmarcada en las coordenadas de la educación expandida para abordar la formación en masculinidades, en un escenario de educación no formal: la Casa Cultural Raíz Morada. Este estudio tuvo como objetivo el establecer las formas en las que las prácticas de la educación expandida pueden favorecer el diseño y desarrollo de un proceso de formación en masculinidades alternativas con adolescentes, en Raíz Morada durante el 2023. Se desarrolló bajo la investigación cualitativa con un alcance exploratorio y contó con un diseño metodológico basado en la investigación acción, empleando la observación participante, el diario de campo y entrevista grupal. En el marco de este estudio se formuló un proceso formativo llamado Cosas de Manes. Como hallazgos se exponen las relaciones, límites y posibles líneas de indagación futuras al abordar los cruces entre la educación expandida y la formación en masculinidades alternativas, en un contexto de educación no formal con adolescentes.

Palabras clave: educación expandida, educación no formal, masculinidades, masculinidades alternativas, adolescentes.

2. Abstract

This qualitative research is developed under the Expanded Education comprehensions, in order to approach how education in masculinities may occur, in a non-formal education setting: Casa Cultural Raíz Morada. The objective of this study was to establish how Expanded Education practices can favor the design and development of an educational process of alternative masculinities directed to teenagers, in Raíz Morada during 2023. The study was conducted under qualitative research with an exploratory scope and a methodological design based on Action research, using participant observation, field diary and group interview as methods for the gathering of data. In the context of this research, an educative process called Cosas de Manes was created. The connections, limitations and possible lines of future inquiry, when addressing the intersections between expanded education and the promotion of alternative masculinities in a non-formal educational context with teenagers, are exposed as the study findings.

Keywords: expanded education, non-formal education, masculinities, alterative masculinities, teenagers.

3. Introducción

Richard Sennett (2018) nos cuenta en los agradecimientos de su libro *El Artesano*, que la directriz de ese ensayo en el que aborda la relación que establecemos con la cultura material, es “pensar es hacer”. Estamos de acuerdo con esta postura y con sus disertaciones sobre la relación de las personas con la cultura material por dos motivos: primero, por la cercanía que hallamos entre sus ideas con los planteamientos del pedagogo estadounidense John Dewey sobre el pensamiento y la acción, y su repercusión en las prácticas educativas. En segunda instancia, por la cercanía de este autor con una institución inspiradora que ha motivado inicialmente esta investigación y de la cual los profesionales de la educación podemos aprender ampliamente: el Laboratorio Público de Experimentación, El Exploratorio.

Este lugar se ha consolidado como un referente en la ciudad de Medellín sobre una forma diferente de educar con un repertorio de temas, prácticas y actitudes que le dan un matiz reconocible a la educación que allí acaece. El Exploratorio hace parte de un ecosistema de instituciones de educación no formal junto con otros colectivos e instituciones las cuales, dentro de sus coordenadas de acción, educan. Hablamos de Platóhedro, Casa Tres Patios, la Red Entre Montañas, Comfama, Putamente Poderosas, Siclas, Caballito de Mar, Prensa Escuela, El Derecho a No Obedecer, La Escuela Nacional de Grito, el Museo Cementerio San Pedro, el Museo de Arte Moderno de Medellín o el Museo de Antioquia, por nombrar algunas de ellas. Estos lugares son una muestra de cambios sociales, culturales y educativos que nos motivan, en general, y de un desarrollo particular que nos llama la atención: la educación expandida. De ellas hemos querido aprender y replicar con una distancia crítica y plantear dos conversaciones: una interpelación con conceptos de la educación y pedagógica, en un primer lugar, y la formación en masculinidades, como segunda instancia.

Nos ha interesado ver cómo al conocer muchas apuestas institucionales, colectivos e iniciativas ciudadanas que han venido abordando el género, este emerge preocupación y punto de acción social, artístico y político. Sin embargo, como se verá más adelante en el planteamiento del problema al que se dedica este estudio, estos se han enfocado hacia las mujeres y los sectores LGBTI en los que el abordaje de las masculinidades ha sido limítrofe o secundario. Este vacío cobra relevancia en medio de alarmantes cifras de violencias basadas en género, consumo

problemático de sustancias y conflictos bélicos protagonizados por hombres, en donde cualquier esfuerzo por abordar estos problemas y disminuir sus efectos es loable y necesario. Hallamos entonces un problema que hemos querido perfilar como una oportunidad, desde el reconocimiento de un contexto para plantear un proceso formativo inspirado en la educación expandida para la formación en masculinidades alternativas, reconociendo con ella los límites y posibilidades de esa exploración.

La investigación que aquí presentamos tiene como objetivo el establecer las formas en las que las prácticas de la educación expandida pueden favorecer el diseño y desarrollo de un proceso de formación en masculinidades alternativas con adolescentes, en Raíz Morada durante el 2023. Para lograr este objetivo desarrollamos la investigación basada un diseño de investigación acción. En su despliegue metodológico retomamos la observación participante, el diario de campo y la entrevista grupal como un inventario de métodos y técnicas que recogen la textura y singularidad de diferentes datos para darnos un panorama sobre lo acaecido en campo con relación al trabajo de campo. Finalmente nos hemos acercado a la teoría fundamentada para el análisis de los datos, pero limitándonos a una instancia de codificación abierta.

Para la estructura de este trabajo de grado y su construcción hemos adaptado aquella sugerencia de Umberto Eco (2006) obre este tipo de textos en el cual, una tesis puede tener un título secreto, conocido sólo por el tesista para motivar sus indagaciones, por fuera de los miramientos sobre el alcance o su relevancia. Nuestra versión ha sido el expandir aquel nombre escondido a los títulos y apartados de esta investigación y hacerlo explícito para reconocer aquella motivación latente que teníamos, junto a las pretensiones que quisimos tener en ese texto y que ha sido imbricado en la estructura habitual de un trabajo de grado. Así las cosas, posterior a esta introducción se presenta el planteamiento del problema, el cual nos sitúa sobre las posibilidades de la educación expandida y algunas ausencias sobre la formación en masculinidades alternativas. Le siguen a este apartado los objetivos, tanto general y específicos. A continuación, se hace la presentación de los antecedentes y le prosigue el marco teórico en donde desarrollamos aquellos conceptos bajo los cuales no posicionamos en esta investigación. Posteriormente está la metodología para dar lugar a las comprensiones sobre los métodos y las técnicas y el por qué las usamos. Seguidamente se expone el apartado sobre el proceso de análisis y saturación de categorías

en el cual emergieron nuestros hallazgos. Por último, están los apartados de conclusiones y los referentes usados en el estudio.

Invitamos a todas las personas a aventurarse en este texto que es acaso la punta del iceberg de una experiencia formativa que es la formulación y desarrollo de una investigación en jóvenes noveles, y sus aprendizajes son productos del encuentro intencionado de la mano y la cabeza, el pensamiento y la acción. Sean pues, bienvenidos a este texto.

4. Planteamiento del problema

1.1 Masculinidades, en plural

Los estudios de hombres y masculinidades desde sus inicios en los años setenta en Estados Unidos han estado estrechamente asociados con los feminismos, tomando con ello sus conceptos, teorías y reivindicaciones.

La masculinidad, acudiendo a las comprensiones de Muñoz (2015) derivadas de las ideas de Norma Fuller y Mara Viveros, puede ser entendida cómo:

La masculinidad es una construcción social que opera a partir de la vinculación de unos determinados valores y unos determinados roles a unos ciertos cuerpos sexuados. Pero este proceso no es natural, causal o simple, sino que opera a partir del establecimiento de unos parámetros o de un destino para estos cuerpos, futuro configurado a partir de la asignación de roles, comportamientos y estimaciones que se vuelven un deber ser. La masculinidad está en ese sentido formada por una serie de representaciones que crean una especie de guión o pauta que rige el camino de ciertos sujetos imponiendo unas rutas posibles y desechando, prohibiendo y sancionando otros caminos en teoría también posibles (Fuller, 1997; Viveros, 2002). (Muñoz, 2015, p. 108-109)

Sobre ésta recaen varios procesos para configurar la subjetividad de los hombres. El posicionarse desde el género (con independencia de cuál sea) implica el adoptar unas estructuras de poder, de producción y de afecto vinculadas a cada género (de la Cruz, Doblas, y del Mar, 2006; Faur, 2004), asimilados en los procesos de enculturación y socialización que viven las personas a lo largo de su vida.

Ahora, la masculinidad hegemónica está caracterizada por una búsqueda de la autosuficiencia en aspectos físicos, sociales y emocionales, la exigencia de una fortaleza que predispone al conflicto y a una “invulnerabilidad emocional”, la defensa de unos rígidos roles de género, una heterosexualidad activa junto a la tendencia a la homofobia, la inclinación a la agresividad y al control, la hipersexualización y una preocupación por el aspecto físico que no repercute en el interés por el cuidado personal (Faur, 2004; Barker, Harrison y Heilman, 2017). Sin

embargo, pese a que pocos hombres cumplen en su totalidad con este estereotipo masculino, la mayoría viven cotidianamente bajo los imperativos de la masculinidad hegemónica, lo cual tiene repercusión en las relaciones interpersonales y en la imagen que desarrollan de sí mismos. Más adelante abordaremos estas repercusiones con mayor detalle.

Como contrapartida a este estereotipo de masculinidad hegemónica han aparecido las masculinidades alternativas, un correlato que se narra a través de la existencia de hombres que se posicionan desde el género o desde el sexo en un compromiso ético y político, adoptando comportamientos y actitudes decididamente contrarios a las que propone la masculinidad hegemónica.

El posicionarse desde las masculinidades alternativas implica un quiebre en la narrativa de la masculinidad hegemónica y sus efectos en la vida individual y colectiva. Sin embargo, esta transición requiere de un proceso de problematización de la realidad y una toma de postura frente a ella, es decir de una actitud crítica (Butler, 2008). Este cambio no se da de forma inmediata, y ya que se plantean acciones organizadas en las cuales se puede propiciar, se habla de formas intencionadas para favorecer un cambio subjetivo, cultural y social, para lo que se necesitan procesos educativos desarrollados en dirección de estos propósitos. Ahora, para realizar estas transiciones respecto a la forma de vivir y pensar la masculinidad se requiere de personas con esa capacidad de incidencia en diferentes aspectos de la vida humana, para lo que podemos considerar a los jóvenes y adolescentes como sujetos idóneos para estos cambios por las razones que expondremos a continuación.

En la legislación colombiana, según el artículo 5° de la Ley Estatutaria 1622 del 2013 joven es: “toda persona entre 14 y 28 años cumplidos en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía” (Alcaldía de Medellín, 2014, p. 9) De forma conexa se define a la juventud, en singular, y a las juventudes, como:

segmento poblacional colectivo constituido socioculturalmente como agentes de cambio social capaces de construir desde la incidencia sus propias realidades y de afectar sus prácticas, relaciones y referentes sociales e individuales. En tal sentido las juventudes son corresponsables de su desarrollo y del de la comunidad en general. (Alcaldía de Medellín, 2014, p. 9)

En los jóvenes hay una inclinación al cambio cultural y social y son ellos los principales actores para generar un puente entre las nuevas prácticas culturales, siendo además los ejecutores inmediatos de esas prácticas. Margaret Mead llamaría a estos cambios una ruptura generacional establecida por las actuales sociedades, las prefigurativas, en la que los jóvenes ya no continúan los patrones culturales de los mayores (Mead, 1997) y como lo señalan Martín-Barbero y Cubides (1998; citados por Costa, Feixa y Saura, 2002):

Surgen así nuevas identidades colectivas que incorpora frente a este conflicto en los cuales participan una gama heterogénea de actores sociales (muchas veces con intereses opuestos). En estos nuevos frentes culturales, los jóvenes actores adquieren un protagonismo especial, como portadores y metáforas de los cambios que se anuncian en el teatro social, como grafitis recientemente escritos en viejos pergaminos. (p. 40)

Es por ello que los jóvenes y adolescentes se configuran como personas capaces de realizar cambios sustanciales a las dinámicas sociales y culturales, esto nos permite pensar que los cambios sobre la masculinidad hegemónica son posibles y realizables por ellos.

1.2 Educaciones alternativas

La pedagogía, según Dietrich Benner, es junto a la religión, la medicina, el arte, la política, la ética y la economía, una de las prácticas fundamentales en todas las sociedades (Runge y Muñoz, 2012). Complementado la perspectiva de Benner, la pedagogía será entendida en este estudio según la propuesta que hace Garcés (2015) al respecto, al definirla como:

un campo disciplinar y profesional que se ocupa de la reflexión sobre las diversas estrategias, generacionales o institucionales, para la vinculación crítica de los humanos con la dimensión de sentido que configura su presente, en relación con su pasado como tradición y su futuro como proyecto, no como totalidad sino como experiencia siempre abierta y sujeta a crítica. (Garcés, 2015, p. 323)

Aquellas estrategias generacionales o institucionales son entonces acciones y procesos mediante los cuales un grupo de personas ejerce una influencia sobre otro grupo humano con la finalidad de incidir sobre su experiencia social y cultural, es decir: son prácticas educativas (Runge y Muñoz, 2012).

La educación si bien puede darse de forma cotidiana y no planificada es una práctica susceptible de ser organizada en el tiempo y ser estructurada y guiada con base en finalidades educativas, es decir: orientadas por propósitos de formación. Este tránsito de una educación funcional y no planificada a una educación reflexiva es un cambio dado en la modernidad para asegurar que la educación cumpla de forma efectiva con aquellas responsabilidades que social y culturalmente le han sido asignadas. La educación organizada y planificada ha estado presente en una diversidad de espacios como lo son las universidades y los gremios, pero con el tiempo se ha tornado como referente principal de esta racionalidad a la institución escolar en los sistemas educativos nacionales. Esta organización inicia con Comenio en el siglo XVI y tiene una larga trayectoria que se encuentra fracturada en el siglo XX a razón de grandes críticas hacia la institución escolar, sobre su utilidad en las sociedades contemporáneas y la relevancia de los saberes escolarizados, como consecuencia de la aparición de una serie de propuestas novedosas, principalmente en Europa y en los Estados Unidos, en un periodo llamado escuela nueva o escolanovismo.

Durante este periodo se avizoró una ampliación de las prácticas educativas que ayudó a cultivar un terreno fértil para que propuestas educativas no escolarizadas aparecieran o se fortalecieran. Estos cambios se hallan enmarcados en un cambio global que Ulrich Beck define como de modernidad reflexiva (Runge y Muñoz, 2010): Un periodo caracterizado por el escepticismo frente a las aspiraciones de la modernidad (la igualdad, la libertad y la fraternidad) y por la necesidad de encontrar nuevas metas que permitan aspiraciones colectivas para afrontar los cambios globales que acaecieron en el siglo XX. Desde la perspectiva de Runge y Muñoz la modernidad reflexiva trae para la educación la crisis de las pedagogías normativas y la apertura hacia unas pedagogías abiertas a la incertidumbre de la formación. Sumado a ello durante la modernidad reflexiva las diferentes instituciones existentes comienzan a tener límites difusos permitiendo que instituciones históricamente no educativas tengan intereses en estas prácticas (Deleuze, 2006). Tales aperturas han significado una proliferación y exacerbación de pedagogías y propuestas formativas.

Ante tal diversidad de discursos sobre la educación, la pedagogía y la formación, ha habido esfuerzos meta teóricos por ordenar y taxonomizar esta pluralidad. A continuación, abordaremos dos de ellas, la que plantea el pedagogo español Jaume Trilla (1993) y un desarrollo a la división de campos y subcampos de Wolfgang Lepeins propuesta por Runge, Muñoz, Hincapié y Ospina (2021).

Partiendo de su vinculación con algunas instituciones de formación, Trilla (1993) ha utilizado el término “educación formal” para hacer referencia a los procesos educativos que se llevan a cabo en los sistemas educativos nacionales y que tienen cierto carácter de obligatoriedad. En cuanto al uso de “educación no formal”, lo propone para referirse a aquella acaecida en instituciones diferentes a las de los sistemas nacionales y que tiene un carácter opcional. Por último, estaría la educación informal que se da de forma no planificada ni intencionada en cualquier espacio (Trilla, 1993).

Por otro lado, Runge, Muñoz, Hincapié y Ospina (2021) han tomado como referencia la organización de Lepeins para plantear que la pedagogía en tanto campo, es habitada por apuestas formativas de diferentes grados de complejidad, desarrollo y consolidación histórica. Las más robustas y que poseen un mayor nivel de desarrollo son llamadas subcampos, en las que es posible ubicar a la educación especial, la educación infantil o la formación de formadores. Las menos desarrolladas son llamadas áreas, entre las que se encuentran la educación ambiental, la pedagogía hospitalaria y la alfabetización académica.

La combinación de estas dos taxonomías nos ayuda a comprender similitudes y diferencias entre apuestas formativas de diverso tipo. Así, al cruzar la educación no formal y los subcampos y áreas que hemos descrito, podríamos definir a la convergencia entre educación y tecnología como subcampo, y éste a su vez como contenedor de áreas como la educomunicación, la educación transmedia, el edupunk y la educación expandida.

La mayoría de las concepciones sobre este campo de convergencia nos parecen restrictivas ya que se hayan limitadas a las tecnologías digitales y a los espacios de educación formal. Frente a ello nos inclinamos entonces hacia las aproximaciones propuestas por Cabero, Castañeda, Coll, Marimon-Martí, Oliveira, y Rodríguez-Triana (2020) sobre este concepto en las que se enfatiza la necesidad de ampliar la comprensión que tenemos de la tecnología pues esta restringe o amplía la relación que tenemos con ella y su uso en las prácticas educativas. Ante esto lo autores retoman cuatro formas de pensar la tecnología: como una colección de artefactos, como un campo de

conocimientos específico sobre lo tecnológico, como una serie de actividades de diseño, elaboración y uso de la tecnología, finalmente la tecnología es también un campo de valores humanos y sociales.

Ante estas precisiones sobre la tecnología se abre a la consideración que las tecnologías digitales son sólo una parte de la tecnología y que el uso de artefactos análogos en educación como la imprenta o los libros son usos de tecnología. Lo que acabamos de mencionar reafirma el hecho de que hay una especificación en las problemáticas y temas de los subcampos de la pedagogía, en este caso el énfasis sobre lo tecnológico.

Continuado sobre estas líneas de reflexión Adell, Castañeda y Salinas (2020), expresan que una visión contemporánea de la tecnología educativa ha de ser una interlocutora activa de la filosofía, en su preocupación e interés constante de pensar qué es la tecnología y cómo ha cambiado al mundo y a nosotros; la teoría de la complejidad, para reconocer su carácter abierto e interconectado con otros sistemas y siendo ella misma un sistema; la organización de las instituciones educativas, pues la incorporación o no de la tecnología repercute en la dinámica organizacional; la didáctica, esto en la forma en cómo la tecnología deviene en prácticas específicas vinculadas a los finalidades formativas de un proceso educativo; la psicología del aprendizaje, en sus desarrollos más contemporáneos que abarcan la metacognición y la autorregulación en el uso de la tecnología y en la psicología ciborg; la teoría de la comunicación, con relación a las mediaciones que realiza la tecnología en la comunican y de su conexión con la difusión y promoción de objetos culturales a públicos masificados; informática y desarrollos tecnológicos posteriores, pues la generación abundante de datos se convierte en un insumo que puede ser interpelado por la pedagogía para los procesos educativos; la política educativa, en tanto que permite ver los actores (oficiales y no oficiales) involucrado en la toma de decisiones política que inciden en las prácticas educativas y la materialización de esas políticas en escenarios educativos concretos; sociología de la educación, con la intención de visibilizar y comprender la presencia de diferentes actores en la tecnología educativa.

El amplio panorama expuesto por los autores nos permite ver que la tecnología educativa es un terreno prolífico y que además posee desarrollos más especializados con énfasis particulares. Algunos de estos desarrollos han sido nombrados como el de educación y TIC o de alfabetización multimedial. Ahora no es nuestro interés el generar una taxonomía o recuento histórico de las variantes de la tecnología educativa, pues esto amerita una investigación propia que excede las

búsquedas de este estudio. Nos limitaremos en exponer un desarrollo de este subcampo que a nuestro juicio guarda una similitud con la educación expandida pero que posee diferencias con él: la educomunicación.

La educomunicación como campo interdisciplinar y transdiscursivo pone al servicio de la educación los procesos y prácticas comunicativas (Aparici, 2010). Las prácticas educomunicativas han tenido una larga historia en Latinoamérica y ha convivido a la par de proceso de educación popular, de reivindicación y empoderamiento de comunidades, encontramos resonancias de esto en la definición que nos da Oliveira como una:

“gestión democrática de la comunicación” en espacios educativos, que se desarrolla a partir de la micropolítica de las acciones en pequeños grupos, en donde la relación yo-tú, propuesta por Buber (2007), posibilita la autenticidad del diálogo profundo y emancipador, condición para el éxito de las acciones macro-culturales, a partir del momento en el que se las reconoce como deseables en el ámbito de las políticas públicas. (Oliveira, 2009, p. 204)

Una de las experiencias educomunicativas más conocidas en Colombia ha sido la Radio Sutatenza, pero no es la única. En Medellín es posible encontrarnos con La Red Entre Montañas¹ del corregimiento de San Sebastián de Palmitas. Esta corporación lleva a cabo procesos formativos alrededor de la radio, el audiovisual, la fotografía en íntima relación con la cultura palmitense, una cultura de características rurales a lo cual los procesos formativos que usan los medios audiovisuales y sonoros imbricada con la visibilización de lo rural, la naturaleza y lo campesino.

Cabe aclarar que la educomunicación no es la única práctica educativa que se pueda vincular a la educación expandida. Además de prácticas, hay también metodologías, autores y actitudes que son incorporados en otros procesos formativos y de los que pueden hallarse similitudes con la educación expandida. Veamos algunos de ellos para conocer mejor las conexiones existentes y los aspectos en los cuales se distancian. Abordaremos a la educación con recursos transmedia, el edupunk, la pedagogía social y por último a la pedagogía crítica.

La educación con recursos transmedia se apoya en la creación de una narrativa que conduce y ordena las prácticas educativas a través de diferentes lenguajes, formatos y plataformas (Scolari,

¹ Red Entre Montañas: [RED entre Montañas – Expresiones y Narrativas Rurales \(redmontes.com.co\)](http://redmontes.com.co)

2017). Estas prácticas son llamadas por Erta-Majó y Vaquero (2023) como de educación transmedia de la siguiente forma:

La educación transmedia es el proceso educativo proactivo basado en el consumo y producción de contenido de medios a través del uso de diferentes lenguajes, plataformas y medios de comunicación (Fleming, 2013; Raybourn, 2014; Scolari et al., 2019). Su potencialidad reside en la capacidad de generar procesos educativos participativos que combinen las posibilidades de la tecnología digital con experiencias de aprendizaje activo centradas en el discente, que fomentan la adquisición de competencias y conocimientos (de la Fuente Prieto et al., 2019; González-Martínez et al., 2019; Kalogeras, 2016). (Erta-Majó y Vaquero, 2023, p. 61)

No obstante, tomamos distancia de ella pues la consideramos un inventario de recursos y metodologías que apoyan los procesos formativos antes que una serie de prácticas educativas radicalmente nueva. Una prueba de ello es que la educación con recursos transmedia puede ser contenida en la educación institucionalizada², la educomunicación³ o la educación expandida⁴ sin generar incompatibilidades o tensiones entre unas y otras.

En la educación con recursos transmedia la historia es un elemento crucial, así como las estrategias y metodologías para su expansión en diferentes medios por medio de diferentes lenguajes. Como parte de su tesis de maestría Otálvaro (2018) diseñó y llevó a cabo un proceso formativo de esta índole en la Institución Educativa de La Gabriela, del municipio de Bello. En el desarrollo de esta propuesta educativa usando narrativas transmedia se creó Transitando la Gabriela⁵, una página web que muestra pequeñas historias del barrio La Gabriela de Bello. Estas

² Un ejemplo del uso de recurso transmedia lo encontramos en Locos por los Archivos, de la Universidad Nacional Sede Medellín, la cual busca activar las colecciones del archivo histórico que posee esta institución [Universidad Nacional de Colombia : Locos por los archivos \(unal.edu.co\)](http://Universidad Nacional de Colombia : Locos por los archivos (unal.edu.co))

³ Esto lo podemos notar en tanto que en uno de los procesos de Casa de las Estrategias, Editores de Ciudad, se articula con sus estrategia de medios, Ciudad Morada, para que los adolescentes narren sus historias y estas tengan cabida en las redes sociales de esta organización: [CARTOGRAFÍAS NARRADAS, HISTORIAS DE BARRIO \(morada.co\)](http://CARTOGRAFÍAS NARRADAS, HISTORIAS DE BARRIO (morada.co))

⁴ El proyecto Caballito de Mar en su variedad de estrategias para la promoción de masculinidades alternativas incluye la realización de talleres que involucran los otros recursos del proyecto: Caballito de Mar - Proyecto Transmedia - Caballito de Mar

⁵ Transitando la Gabriela: [Transitando La Gabriela \(thinglink.com\)](http://Transitando La Gabriela (thinglink.com))

narraciones se hallan interconectadas con la historia del barrio y son expresadas en diferentes lenguajes y usando redes sociales como Facebook y Twitter.

La historia como elemento crucial y definitorio de estas prácticas permiten que no haya una delimitación ni prescripción frente a los medios para expresar la historia. Esto fue notorio en la propuesta de Otálvaro pues se pudo prescindir de las tecnologías digitales en algunos momentos de su propuesta educativa; sin embargo, esto se potencia con el uso de tecnologías digitales y amplía su alcance (Otálvaro, 2018).

El edupunk como reacción a la educación escolarizada inspirada en el movimiento punk se configura como un movilizador y una actitud para asumir los procesos educativos de forma contestataria y usando las tecnologías digitales (Díaz, 2011; Piscitelli et al., 2012). El edupunk es una actitud frente a la educación, así lo da a entender Jim Groom, una de las personas que ayudó a acuñar el término: “centrado en el estudiante, en la variedad de fuentes, en la inventiva, en la creación par a par más que corporativamente, y suscrito por una postura política progresista” (Díaz, 2011).

Esta forma de concebir la educación fue puesta en escena junto a la por el docente Almudena García Manso (2012), en la asignatura de Estructura Social Contemporánea del grado de Periodismo de la Universidad Rey Juan Carlos. Esta práctica consistía en:

El equipo de trabajo debería realizar una entrada en la Wiki a modo de artículo de investigación al uso sobre uno de los temas tratados en la asignatura, para ello se les impartió un seminario de formación con el fin de que los alumnos desarrollasen las competencias necesarias para poder investigar y realizar correctamente su cometido, entre las actividades que tenían que llevar a cabo no sólo estaban las de realizar el artículo, tenían que manejar una tecnología, deberían acordar unas pautas de trabajo colectivas, reparto de tareas y nombramiento de un “líder” de equipo encargado de subir los contenidos a la Wiki, capacidad crítica para comentar los contenidos de los demás sin ofender ni entrar en actitudes revanchistas y coordinar la comunicación con la comunidad formativa a través del foro de la Wiki. (García, 2012, p. 389)

La creación colectiva de wikis permitió en el marco de esta asignatura un trabajo en equipo que favoreció el desarrollo profesional como periodistas y el participar de algunas prácticas usuales

en las sociedades de la información como lo es la creación colaborativa y la creación de conocimiento colectivo.

De la educación con recursos transmedia resaltamos como elemento común con la educación expandida la creación conjunta a partir de un elemento articulador como lo puede ser una historia o un proyecto individual o colectivo, al mismo tiempo que la experiencia inmersiva que genera la ejecución de estos procesos. En cuanto al edupunk, vale mencionar aquella actitud crítica y propositiva de posicionarse y de actuar frente a las prácticas educativas acecidos en las instituciones de educación formal. Coincidimos en lo expresado por Fonseca (2011) sobre la educación expandida, siendo ella “una actitud generativa y constructivista frente a la relación con el conocimiento y la realidad que explora nuevos formatos y mediaciones, lenguajes y experiencias para el aprendizaje social y el ejercicio compartido del conocimiento y de la ciudadanía” (Fonseca, 2011, p. 77) Esta actitud frente a la educación se comportaría además como un factor relevante para la materialización de procesos formativos basados en la educación expandida. Sobre el diseño de un proceso formativo basado en ella hablaremos más adelante. Continuamos ahora a con la relación entre la pedagogía social y la pedagogía con la educación expandida.

La pedagogía social nos invita a entrecruzar los escenarios educativos y sociales de forma natural, evadiendo las posturas que los consideran opuestos o antagónicos (Caride et al., 2015; Otero Pérez, 2021). La pedagogía social es también una tradición educativa que ha tenido un amplio desarrollo en Europa, en especial, en Alemania, en donde enfatiza a la comunidad y al carácter social del ser humano como directrices y fines de las prácticas educativas (Serrano, 2002; Limón, 2017). Finalmente es también una concepción de la educación arraigada en una tradición educativa latinoamericana asociada a la cultura popular marginal, vinculada a los procesos comunitarios de base, rurales y con una proyección de cambio social y político. Hay una conexión con la educación expandida en tanto que está asociada con temáticas marginales y con una cercanía a espacios sociales y políticos que se amplían a las instituciones en las cuales se llevan a cabo los procesos formativos. Sin embargo, dista de ella en tanto que lo marginal en la educación expandida no es solo lo relegado social, cultural e históricamente sino también aquello considerado como escaso o novedoso y perteneciente a una cultura popular acentuada en la tecnología digital. Se diferencia además en que la educación expandida *per se* no tiene una orientación al cambio social con la magnitud que plantean las apuestas inspiradas en la pedagogía social. Un ejemplo de

pedagogía social lo encontramos en Prensa Escuela del Colombiano⁶ pues está orientada a crear una sinergia entre las instituciones de educación formal en aras del fortalecimiento de la lectura y la escritura y de la producción de contenidos basados en información de actualidad. Esto nos permite reafirmar que la educación expandida está orientada hacia los escenarios de educación no formal.

Por su parte, la pedagogía crítica tiene similitudes con la pedagogía social por su interés en el cambio social, pero añade un acento en los sujetos como participantes activos en el cambio de un contexto local en el cual están inmersos (Guachetá y Martínez, 2020; Muñoz, 2018). Este énfasis en la actitud activa, propositiva y crítica de los sujetos de la educación es compartido por la educación expandida lo cual se expresa en el carácter experiencial a nivel individual y colectivo de las metodologías que usa. Pese a esto la educación expandida si bien puede abordar temáticas globales y el cómo inciden estas en la cotidianidad de los participantes, esta finalidad no es su centro. Otro elemento diferenciador es su carácter abierto, poroso y episódico, en donde el público varía, no hay una única ruta en el proceso formativo y este puede no repetirse en el tiempo. Hay una gran cantidad de ejemplos inspirados en la pedagogía crítica como lo es La Escuelita para vivir a la Enemiga⁷, vinculada a la plataforma ciudadana El Derecho a No Obedecer. Esta escuela para el activismo social en varias ciudades de Colombia realiza procesos de incidencia social sobre la migración venezolana, la crisis climática y la justicia social, sirviéndose para ello de un activismo ciudadano para posicionar temas de actualidad.

En este estudio la educación expandida será considerada como un área de la pedagogía, en tanto que ésta no posee una sistematicidad y consolidación histórica similar a las prácticas educativas esbozadas. Ante esto podemos decir que toma algunos de sus elementos sin especificarse directamente hacia ellas, es de naturaleza híbrida, que se alimenta y gana una identidad en esa mezcla.

Una característica particular de las áreas es que acrecienta el carácter interdisciplinar que posee la educación y las hace más cercanas a ser abordadas desde otras disciplinas generando solapamientos y una incertidumbre respecto al subcampo o subcampos de la pedagogía a la que pueden hacer parte. Es por ello que la educación expandida guarda similitud con otras áreas de otros subcampos y tiene elementos comunes como sus autores, conceptos, filosofía o espacio en donde transcurren.

⁶ Prensa Escuela: [Prensa Escuela | Prensa Escuela \(elcolombiano.com\)](#)

⁷ Escuelita para Vivir a la Enemiga: [Conceptos Escuelita - El Derecho a No Obedecer](#)

De forma extensa podemos tomar a la educación expandida como un área de la pedagogía asociada a la educación en contextos no formales, en los que se propicia la alta convergencia entre diferentes disciplinas y ciencias junto a su despliegue creativo y abierto para la materialización de proyectos personales y colectivos (Fonseca, 2011; Freire, 2012; Uribe, 2018).

Profundizando en la singularidad de la educación expandida acogemos la caracterización de estas prácticas realizada por Uribe (2018): En los lugares en donde se realiza la educación expandida existe una conexión entre lo no formal y lo informal, hay un uso naturalizado de las tecnologías digitales (un ethos digital), se acogen temas o problemas de carácter marginal, las acciones que se realizan poseen una naturaleza abierta y ciudadana, y hay una predominancia de la experiencia y lo vivencial por sobre otras formas de conocer y compartir conocimientos. Como bien lo dice el autor, esta caracterización no es taxativa y puede haber espacios en donde la educación expandida ocurra pero que no tenga todas estas singularidades.

En el contexto de los procesos y colectivos que realizan educación expandida podemos encontrar al Exploratorio – Parque Explora y al Museo de Arte Moderno de Medellín. El primero de ellos es un laboratorio público de experimentación que desde su creación aboga por ser un espacio abierto para la ciudadanía en donde pueden desarrollar sus diferentes proyectos de tecnología, carpintería, diseño o producción audiovisual con ayuda de profesionales y personas interesadas en colaborar con esos proyectos. No satisfechos con ello, el taller de experimentación es un paraguas para que diferentes iniciativas y colectivos habiten sus espacios y dispongan de sus dispositivos para la materialización de sus proyectos en sus propios territorios y contextos.

En sus dinámicas cotidianas abundan entonces la apropiación espacial y los roles híbridos en los que a partir de una cultura del hacer diferentes actores se reúnen a crear independientemente de sus conocimientos o experiencia.

Por lo que se refiere al Museo de Arte Moderno de Medellín, MAMM, éste es un museo de arte contemporáneo en cuyas prácticas museológicas actuales realiza una apertura a propuestas estéticas emergentes y a la realización de una curaduría que implica la creación de instalaciones basadas en los procesos de colectivos e iniciativas ciudadanas junto a una programación cultural en donde estas tienen libertad de llevar a cabo las metodologías que les son propias.

Otros espacios con las mismas características serían Epicentro, Invisible Valley, Lo doy porque quiero, Morada Casa de las Estrategias, Monofónicos, Por Estos Días, Series Media, y

Tricilab. Entre todos ellos para esta propuesta de investigación es relevante destacar a Morada, por las razones que expondremos a continuación.

1.3 Morada, sólo se puede amar lo que se habita

Morada es una sinergia entre el Colectivo Morada y Casa de las Estrategias. Esta alianza nace en el 2014 y articula la filosofía y dinamismo cultural del colectivo, junto a la capacidad de gestión e investigación de esa corporación.

Casa de las Estrategias hace investigación privada y desarrolla diferentes estrategias para fomentar una ciudadanía crítica, creativa y cuidadora. Las principales estrategias que ha desarrollado a través de los años son la campaña contra el homicidio y sus tipificaciones (feminicidio, transfeminicidio, gaminicidio) denominada NoCopio; Editores de Ciudad, un proceso de formación para adolescentes de sectores periféricos de Medellín cuyo propósito es propiciar la ciudadanía activa; y las Casas Moradas, espacios físicos acondicionados y creados para que los adolescentes de barrios periféricos se apropien de ellos y tengan un lugar en donde puedan refugiarse y desplegar sus proyectos personales. Existen cuatro Casas Moradas, dos en el barrio San Javier de Medellín: Raíz y Encarrete; una en Cúcuta: Frontera Morada y una en Apartadó: Esquina Morada.

Raíz Morada fue la primera Casa Morada y la sede del colectivo Morada desde su fundación en el 2011. Su filosofía es condensada en un manifiesto de quince puntos y un decálogo en su página web⁸ en el que se posicionan expresamente sobre temas como la ciudad, el amor, la creación, la adolescencia y desde allí se vislumbran como un colectivo rebelde al que le interesa fomentar espacios para ser habitados de forma creadora, libre y placentera.

Raíz Morada es una casa de dos pisos con un antejardín, una sala principal, patio, baños, biblioteca, cocina, cabina para radio en su primer piso, todos ellos espacios a disposición de los adolescentes para ser apropiados por ellos de forma creativa. En el segundo piso están ubicadas las oficinas de Casa de las Estrategias, en las que se cuenta con un auditorio y una sala de reuniones, ambos espacios también están disponibles para los adolescentes que realizan algún parche. En sentido amplio, parche es cualquier actividad que sea llevada a cabo dentro de las Casas Moradas

⁸ Manifiesto Colectivo Morada: [Solo se puede amar lo que se habita \(morada.co\)](http://morada.co)

y que tenga incidencia en la oferta cultural de esa sede. Parche es una categoría abierta que puede recoger charlas, talleres, clases, bazares, conciertos o exposiciones.

Como se señaló, la imbricación entre el Colectivo Morada y Casa de las Estrategias amplía el rango de acción de ambos. En esta sinergia las acciones realizadas por ellos poseen todos los criterios de una práctica de educación expandida. Así, hay una coexistencia entre lo no formal y lo informal, manifestada en la existencia de una agenda cultural con una serie de actividades de diferente índole como lo son las charlas o talleres con temáticas específicas. El ethos digital es notorio en su presencia en medios sociales para contribuir a la discusión de temas de interés público, así como por el uso de formatos audiovisuales y sonoros de índole noticioso, además de las alianzas con colectivos, bandas locales y la realización de crónicas periodísticas y proyectos multimediales. La interdisciplinariedad es latente ya que en el proceso de Editores de Ciudad convergen en sus módulos de formación la ciencia política, la pedagogía, la ciencia y la tecnología, y el periodismo, además de la realización de proyectos grupales como las tomas de ciudad. Además de ello hay colectivos que habitan las Casas Moradas enfocados en diferentes disciplinas y en su interrelación, como la psicología, el trabajo social, la sociología, la medicina o la producción audiovisual, además de la coexistencia y alianza de distintas disciplinas artísticas. Al ser un espacio abierto es accesible a toda la ciudadanía el cual recoge en sus manifiestos a todos incluso a aquellos marginados socialmente como los son los jóvenes de barrios periféricos, los migrantes venezolanos y los jóvenes pertenecientes al sistema de responsabilidad penal para adolescentes. Por último, la metodología del taller, caracterizada por la búsqueda de la creación y experimentación constante, hace que disponga todos los espacios de sus sedes (cocina, antejardín, cabina, patio, salones, biblioteca) para dinámicas diferentes a la exposición magistral.

Las Casas Morada poseen un énfasis en adolescentes y realizan un trabajo de empoderamiento hacia un cambio colectivo en un sentido político y social, motivando a los adolescentes a ser una ciudadanía activa y propositiva (Casa de las Estrategias, 2020). El cambio que favorece esta estrategia en los adolescentes es también subjetivo, en tanto que contribuye a desarrollar las capacidades como el liderazgo y el fomento de la creación de redes interpersonales (Casa de las Estrategias, 2020).

1.4 La educación y las masculinidades

Mencionamos en un inicio que acogemos la división de Trilla (1993) en que la educación puede ser formal, no formal e informal, según el tipo de instituciones en las que se desarrolle. Ahora, por su carácter esporádico y aleatoria la educación informal no podría ser en principio planificada sobre temas específicos y más bien cabría la posibilidad de ser estimulada, con fundamento en discursos sobre el aprendizaje, sin lograr el mismo nivel de planificación respecto a sus fines como sucede los procesos formativos de la educación formal o no formal.

Mientras tanto la educación formal ha tenido un mayor énfasis e indagación respecto al papel de estas instituciones como lugares de reproducción, así como de resistencia, de estereotipos de género tanto masculinos como femeninos (Marín, 2019).

En las instituciones de educación formal como las escuelas y las universidades se han realizado avances con relación a la equidad e igualdad de género que han repercutido, en el caso de las escuelas, en el aumento en la escolarización y culminación de los procesos formativos por parte de niñas alrededor del mundo. En esta dirección la UNESCO, en su informe de seguimientos de la educación en el mundo del 2022, reporta en esta materia que se ha logrado una gran cantidad de paridad e incluso hay lugares en donde se revierte este fenómeno logrando que las mujeres accedan a la educación terciaria en un porcentaje mayor que los hombres (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022). Estos cambios han sido logrados gracias a la incorporación de políticas, programas y proyectos sobre el género que involucran las relaciones igualitarias, la educación sexual integral y la prevención de violencias basadas en género, preocupaciones conexas con el dominio de las masculinidades alternativas.

Estos temas de trabajo en los que se vincula a los hombres han tenido cabida en Latinoamérica a través de ONG dedicadas a la promoción de la equidad de género como lo son Promundo en Brasil, la participación activa de la Men Engage Alliance en 15 países latinoamericanos (incluyendo Colombia), las campañas de paternidades activas de la Men Care y la Campaña del Lazo Blanco alrededor de la violencia contra las mujeres, organizaciones que estimulan unas condiciones para la apertura de estos temas a nivel de políticas, programas y proyectos.

En el caso colombiano se reconoce que el Plan Nacional de Desarrollo 2018 – 2022, Pacto por la Equidad, desarrolló un capítulo específico enfocado hacia las mujeres y con ello, consideramos, se dio un paso a favor de las masculinidades alternativas como una vía para colaborar en estos propósitos. El informe de empalme hacia la presidencia de Gustavo Petro

específica respecto a la educación que hay avances en este pacto, en tanto se identifican actualizaciones de protocolos y normativas para las instituciones educativas escolares orientadas a la prevención y atención de las violencias basadas en género en donde se destaca la Directiva No. 01 del 4 de marzo de 2022. Otro de los eventos a destacar es la emisión de la Resolución 014466 el 25 de julio-2022 en la cual se encuentran los lineamientos de prevención, detección y atención de violencias y cualquier tipo de discriminación basada en género en las Instituciones de Educación Superior (IES). Pese a estos avances el informe de empalme enfatiza en que este tipo de medidas debieron haber sido emitidas en el periodo de pandemia cuando hubo un aumento en las violencias basadas en género (*Informe político: sector poblacional mujeres. ¿Dónde están los derechos de las mujeres en el empalme?*, 2022; Semana, 2022)

Como parte de las recomendaciones que formuló el equipo de empalme para el gobierno que asumió el poder en 2022, se plantea la importancia que tiene el aumento de la presencia de las mujeres en todos los ciclos educativos en los que su presencia es baja, continuar con los programas educativos y etnoeducativos con enfoques territoriales y étnicos, construir una propuesta educativa no sexista que reconozca la interseccionalidad, la realización de acciones afirmativas para la vinculación de mujeres a las carreras STEM (*Informe político: sector poblacional mujeres. ¿Dónde están los derechos de las mujeres en el empalme?*, 2022)

Ante esto destaca el énfasis de las mujeres en temas de género ante la pálida presencia de programas sobre masculinidades alternativas o la ejecución de programas o proyectos enfocados a los hombres que sean promovidos desde instancias gubernamentales.

En el ámbito del departamento de Antioquia respecto a temas de género y de masculinidades, las instituciones de educación formal cuentan con el respaldo de programas como Antioquia Región Arcoíris, Coeducación, y Masculinidades Corresponsables y Noviolentas, siendo el programa de masculinidades el más nuevo de ellos y el que ha tenido presencia en diferentes municipios de forma itinerante desde su creación en el plan de desarrollo departamental 2020 – 2023, Unidos por la vida.

De igual forma existe un programa de Masculinidades Alternativas en la Alcaldía de Medellín con la existencia de los promotores de masculinidades quienes acercan estas temáticas a las instituciones educativas. Este programa fue creado como parte del acuerdo 102 del 2018 que creó la Política Pública para la Igualdad de Género de las Mujeres Urbanas y Rurales del Municipio. Si bien hay cambios importantes, en este corto recorrido se hace notorio el énfasis sobre las mujeres

y que deja a los hombres y a los procesos formativos sobre masculinidades alternativas en un segundo plano.

La educación escolarizada es un escenario fundamental pues en ella recae una responsabilidad sobre la réplica de estereotipos de género y la promoción de relaciones igualitarias (Coveña, 2022; Madrid, 2011; Pannelli, 2022). Sin embargo, aún hay temas pendientes para que sea abordado por estas instituciones formativas si se habla de masculinidades alternativas.

Con relación a iniciativas y procesos organizados que promueven de forma autónoma las masculinidades alternativas hay un panorama disímil pues se pueden hallar organizaciones más estructuradas que realizan programas y proyectos afines a estos temas, hasta personas o pequeños colectivos con una incidencia más local o esporádica. Cabe resaltar además que en el reconocimiento de esta disparidad de propuestas y su escasa visibilización, el Programa de Masculinidades Corresponsables y Noviolentas realizó en el 2021 una sistematización de experiencias de trabajo con hombres en el departamento de Antioquia. Algunos de estas iniciativas son las siguientes:

Tabla 1
Experiencias de trabajo con hombres en Colombia

Subregión	Municipio	Nombre de la experiencia
Urabá	San Juan de Urabá	Mesa diversa (colectivo diverso del canal de Urabá)
Occidente	Frontino	Mesa diversa Voz de la diversidad.
Suroeste	Fredonia	Encuentros de sensibilización en política pública para la mujer y políticas públicas en diversidad sexual (Colectiva mujeres de Fredonia)
	Provincia de Cartama	Colectivo Nuevas Identidades Masculinas del Suroeste Antioqueño.
Norte	Valdivia	Colectivo Rompiendo Silencios
Oriente	Marinilla	Colectiva Prisma
		Abriendo caminos, Barrio Adentro, Círculos de hombres (AMOR: Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño)
Valle de Aburrá	Medellín	Caballito de Mar, Otras maneras de ser hombre
		Secretaría de las mujeres Medellín
		Procesos de formación en otras masculinidades (Corporación Educativa Combos)
		Laboratorio de Masculinidades
	Itagüí	Escuela de Género (Fundación El Hormiguero)
	Bello	La registradora no devuelve: con conductores de Hato Viejo En tu zona mujer
Otras experiencias	Bogotá	Hombres y masculinidades
		Grupo de Nuevas Masculinidades (Corporación Casitas Bíblicas)
		Línea Calma
		Escuela Hombres al Cuidado
		Escuela de formación de masculinidades Mayra Barahona
	Valle del Cauca	Taller Abierto

Nota: Grupos, colectivos y programas que trabajan sobre temas de masculinidades alternativas en Colombia. Elaboración propia a partir del documento: *Sistematización de experiencias e iniciativas en Masculinidades Corresponsables y Noviolentas (MACNVC) en el departamento de Antioquia*

La tabla anterior es una muestra de los actores que realizan proceso en torno a las masculinidades alternativas y que podemos llamar de educación no formal pues ellos se realizan de forma autónoma a los procesos de la educación formal. Pese a la existencia de una diversidad de iniciativas presentes es importante tener en cuenta que muchas de ellas no se hallan presentes por la poca visibilidad o actividad que presentan y que otras están ancladas a procesos vinculados más explícitamente a los feminismos o a los sectores LGBTIQ, como lo son las colectivas y las mesas diversas. Se repite el hecho de que las acciones para la promoción de las masculinidades alternativas poseen una presencia intermitente y secundaria en las agendas de los actores cuyo foco de acción es el género.

1.5 Una masculinidad intoxicada e intoxicadora

La masculinidad hegemónica que caracterizamos en los párrafos iniciales tiene hondas repercusiones en la vida de los hombres. La ONG Promundo (2017) en alianza con otras organizaciones de Estados Unidos, Reino Unido y México evidenció en el informe *La caja de la masculinidad: un estudio sobre lo que significa ser hombre joven en Estados Unidos, el Reino Unido y México*, que ésta afecta en seis áreas fundamentales a los hombres: (i) satisfacción con la vida y consigo mismos, en tanto que el cumplir con las expectativas sociales sobre la masculinidad puede llevar a asumir comportamientos y actitudes que pueden ir en contravía de intereses y deseos personales; (ii) la salud, y en especial la salud mental, se ve lacerada pues la generalización de los hombres sobre la masculinidad hegemónica no provee de las estrategias o recursos para gestionar asertivamente las emociones y los diferentes estados anímicos como la tristeza o el enamoramiento; (iii) la amistad y búsqueda de apoyo, implica que hay una incidencia en la capacidad de los hombres de tener amistades cercanas que funjan como redes de apoyo ante diferentes situaciones de la vida. (iv) El comportamiento de riesgo, en tanto que se induce a los hombres a participar en actividades que expongan su vida y a no ser conscientes de las repercusiones que éstas pueden tener en su integridad física o mental; (v) respecto al atractivo físico, esta es expresada al ser un centro de preocupaciones para aparentar rudeza y ser un motivo de confianza cuanto más se acerca al ideal hegemónico de hombre fuerte y musculoso; (vi) el bullying y violencia, en los que la vivencia exacerbada de los ideales masculinos conlleva a realizar acciones violentas entre sus pares o hacia las mujeres.

Una mirada a las noticias colombianas nos ilustra sobre estos asuntos. Según la revista *Semana*, solamente en Medellín se registraron 174 suicidios en donde el 81% (131) de ellos corresponde a hombres (Semana, 2022). Respecto a esta situación el exviceministro de salud pública, Jaime Urrego, expresó para el diario *El País* que: “La conducta suicida es un grave desenlace en salud mental relacionado con el debilitamiento de las redes de apoyo social, brechas sociales y económicas, violencia escolar, disfuncionalidad familiar, baja autoestima, depresión y consumo de alcohol” (El País, 2023). Así, la masculinidad hegemónica en su debilitamiento en las relaciones interpersonales tiene repercusiones, pues limita la capacidad y las prácticas para la expresión de las emociones, y significa una reducción de las redes de apoyo (amigos, familiares o amigos) para contener y conllevar situaciones emocionalmente agotadoras que minan la salud física y mental.

Paradójicamente la preocupación por el atractivo físico está en congruencia con reforzar el estereotipo del hombre fuerte, musculoso, más que en una preocupación por la propia salud (Barker, Harrison, y Heilman, 2017) Este reducido interés por realizar acciones en aras del bienestar es significativo pues según la OMS los hombres viven en promedio de 4 a 7 años menos que las mujeres y son mucho más propensos a morir por causas violentas como homicidios, además de ser más proclives a sufrir enfermedades del hígado debido al consumo excesivo de alcohol (Organización Panamericana de la Salud, 2019a; 2019b) y ante esta tendencia al riesgo y el menguado interés personal se genera que sus propias condiciones pueden conducir a situaciones potencialmente precarias, así las cosas según el censo a Habitantes de Calle realizado en el 2020 hay 4.280 hombres habitantes de calle representando el 81% de esta población (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2021).

Ampliando estas problemáticas, desde la perspectiva de los temas de trabajo pendiente la Men Engage Alliance en su Tercer Simposio Internacional planteó diversos puntos de acción para acercarnos a relaciones más igualitarias y justas entre hombres, mujeres y diversidades sexuales y de género. Los puntos abordados en este simposio fueron: reacción violenta y fundamentalismo, vinculación de los hombres y los niños para terminar con la violencia de género, hombres, masculinidades y justicia climática; consolidación de la paz y lucha contra el militarismo; salud y derechos sexuales y reproductivos (SDSR) y orientación sexual, identidad y expresión de género, y características sexuales (OSIEGCS); trabajo de cuidado no remunerado y economía del cuidado

(MenEngage Alliance, 2020). Este panorama nos hace pensar que las instituciones escolarizadas se hallan desfasadas para abordar la magnitud de estas cuestiones.

1.6 Morar la masculinidad

Ante estas líneas de acción e incidencia nos podemos preguntar sobre las metodologías, estrategias y apuestas por medio de las cuales se pueden propiciar estas agendas. Todo ello nos conduce a que, aunque el panorama esbozado sea corto, es en los cambios lentos y paulatinos de la educación formal que en principio sería menester el apoyo de otras instituciones, como lo pueden ser las de educación no formal. Repasemos qué ha acaecido en materia de género en Raíz Morada.

Como lo mencionamos, en esta Casa Morada convergen y nacen grupos y colectivos que materializan ideales de cambio desde distintas aristas, a través de apuestas ecológicas y artísticas, pasando por asuntos como el género y la no violencia. Sin embargo, como es expresado en los informes de gestión durante el 2021 y 2022-1, las acciones asociadas al género se han realizado principalmente en el marco de alianzas con colegios, como una preocupación de los y las estudiantes de dichas instituciones sobre el acoso callejero, el aborto, la salud mental, la sexualidad, el feminismo, y la imagen corporal. Estas problemáticas e intereses fueron canalizados por medio de fanzines, periódicos o radios e incluso por vías legales (Casa de las Estrategias, 2021, 2022). Avanzando en estos informes, desde el 2021 sólo se ha consolidado una colectiva con interés abiertamente feminista: Semilla de Poder, y ninguno orientado a temáticas LGBTI o a las masculinidades. Con relación a su agenda cultural y a sus eventos centrales, llamados por ellos Parches Estelares, se han realizado tomas de ciudad y conversatorios sobre diversidades sexuales y de género, Noche Drag y Noche Arcoíris, y Feminismos, La política y otras formas de hacer política. No se ha realizado un evento central sobre masculinidades alternativas (Casa de las Estrategias, 2021, 2022).

En el caso de Raíz Morada los asuntos vinculados al género han sido enfocados hacia las colectivas de mujeres y de los sectores LGBTI, relegando a las masculinidades o a un evento fortuito. Cabe mencionar que, si bien en el marco del proceso de Editores de Ciudad se realiza la toma antimachismo, esta no es un proceso separado e independiente de un colectivo o parche, además de que aborda el machismo y no la visibilización o promoción de formas alternas de posicionarse frente a la masculinidad (Casa de las Estrategias, 2021, 2022)

Teniendo en cuenta lo planteado identificamos un vacío que se traduce en un terreno de indagación fértil para conocer y comprender cómo una institución de educación no formal y las prácticas que le son nativas, contribuyen a las masculinidades alternativas y con ello brindar una colaboración a la promoción de relaciones igualitarias entre hombres y mujeres y un mayor bienestar para los hombres. Se está entonces frente a una encrucijada en donde hay un terreno favorable como campo de indagación para la educación expandida, pero una resistencia expresa a una vía para propiciarla como lo puede ser la curricular. Con base en lo expuesto cabe preguntarse:

¿De qué manera las prácticas de educación expandida presentes en Raíz Morada pueden favorecer el diseño y ejecución de un proceso de formación en masculinidades alternativas con adolescentes durante el 2023?

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Describir las formas en las que las prácticas de la educación expandida pueden favorecer el diseño y desarrollo de un proceso de formación en masculinidades alternativas con adolescentes, en Raíz Morada durante el 2023.

2.2 Objetivos específicos

- Promover la formación en masculinidades alternativas mediante el desarrollo de una estrategia basada en la educación expandida.
- Analizar cómo las prácticas de educación expandida de Raíz Morada pueden favorecer el desarrollo de un proceso de formación en masculinidades alternativas.
- Describir las comprensiones de los participantes sobre las prácticas de educación expandida de Casa Morada para la formación en masculinidades alternativas

3 Antecedentes

El proceso de revisión de antecedentes se realizó tomando como referente una serie de descriptores creados a partir del objetivo de la investigación. Los descriptores usados fueron:

- (educacion expandida OR pedagogia expandida) AND formacion AND genero AND (adolescentes OR jovenes)
- (educacion expandida OR pedagogia expandida) AND formacion AND masculinidades
- "educacion no formal" AND formacion AND "genero" AND (adolescentes OR jovenes)
- "educacion no formal" AND "masculinidades" AND adolescentes
- "masculinidades" AND educacion extracurricular AND adolescentes AND tecnologia
- "genero" AND (curriculo OR planes de formacion) AND "educacion no formal"

La búsqueda fue realizada en las bases de datos Google Académico, La Referencia, Scielo, DOAJ y Redalyc Clasco. Junto a ello se hizo una búsqueda en los repositorios institucionales de diferentes universidades que tuvieran facultades de educación o de ciencias sociales y humanas o similares. Los repositorios en los cuales se realizó la búsqueda fueron: Universidad Santo Tomás, Eafit, Universidad de Antioquia, Uniminuto, Universidad San Buenaventura, Universidad Javeriana, Universidad Nacional y Universidad Pedagógica Nacional.

Se tuvieron en cuenta los siguientes criterios para seleccionar los materiales que serían leídos: que fueran publicados en el periodo del 2012 al 2023, que estén escritos en español, y que hayan sido resultado de investigaciones o trabajos de grado de maestría o doctorado.

Con base en esta revisión los textos estudiados se han agrupado en dos tendencias: la de investigaciones que crean un proceso de intervención sobre masculinidades y, por otro lado, las investigaciones sobre colectivos o programas de masculinidades.

En el primer grupo podemos resaltar una fuerte incidencia de diseños de investigación que involucran procesos de intervención de diverso tipo, en los que están presentes enfoques como la investigación acción y/o el psicosocial, en esa vía podemos encontrar las investigaciones de Jones (2021), Pedraza (2022), Camacho y Rojas (2019), Díaz (2023), Daza, Salamanca y Suarez (2021) y Beiras (2012).

La coexistencia de estos dos diseños muestra que la ejecución de este tipo de investigaciones puede conducir a diferentes formas de concretar ambos procesos. Así, en el caso de Pedraza y Goyeneche (2022), ellas expresan que la propuesta de intervención no fue ejecutada para dar énfasis a su conceptualización y formulación de la misma. Adicional a esto, su investigación se enmarca en la educación para la paz con una perspectiva de género, en donde las masculinidades fungen como un paso importante para lograr la equidad de género en Colombia. Dicho por ellas:

Pensar las masculinidades en el contexto educativo, implica reflexionar a las instituciones educativas en toda su integralidad, con todo lo que le incide en los procesos de formación y desde allí cómo se afectan a las personas no solo en relación con sus propósitos de formación, sino con la forma en que cada situación que allí se vive igualmente influye en su autodeterminación y en las relaciones de género que establezca a lo largo de su vida. Pensar en el contexto educativo las masculinidades y resignificarlas forma parte de la ruta para avanzar hacia la igualdad de género. (p. 131)

Con relación a la propuesta, en su formulación las investigadoras recurrieron a diferentes actores (instituciones educativas y sus comunidades, población vulnerable y víctimas del conflicto armado y una mujer excombatiente), por medio de entrevistas, talleres y análisis documental para obtener una visión panorámica sobre los aspectos a ser abordados en un proceso formativo.

Por otro lado, Camacho y Rojas (2019) se enfocan en estudiantes de la Universidad de Pamplona que pertenecen a colectivos estudiantiles. Su investigación está basada en la Investigación Acción Participación y en ella realizan una propuesta de intervención basada en talleres y conversatorios con la finalidad de explicitar los conocimientos y comprensiones de los colectivos sobre las masculinidades alternativas. A diferencia de otras investigaciones, Camacho y Rojas (2019) no se enfocaron en grupos exclusivamente de hombres y mujeres, por lo que era un grupo mixto.

En cuanto a Díaz (2023), conceptualiza y ejecuta su propuesta educativa desde las pedagogías críticas de Giroux y Freire, de este último retoma las ideas sobre la concienciación y la acción dialógica, como conceptos que sustentan tanto la propuesta formativa y orientan el análisis de los datos. Su propuesta de intervención fue desarrollada para hombres y mujeres pertenecientes

a centros educativos de 4 comunidades de Guadalajara. En su desarrollo hubo una mayor participación de mujeres que de hombres, lo cual, según Díaz, puede conllevar a un potencial riesgo para ellas:

Las intervenciones se dirigieron a comunidades educativas que garantizaran la asistencia de hombres y mujeres. Esto se debe a que inicialmente se convocó en comunidad, pero se formó un grupo de mujeres debido a que los varones no atendieron la convocatoria. Las asistentes estuvieron satisfechas con lo que reflexionaron en los talleres, pero la ausencia de hombres implicó algunos casos de conflicto debido a que ellas trataron de establecer diálogos derivados de las reflexiones y ellos tuvieron reacciones de desconfianza e incluso una participante fue amenazada por su pareja por el hecho de tener ideas “extrañas”. Esta experiencia mostró que la toma de conciencia unilateral por parte de las mujeres puede tensar sus relaciones y exponerlas a violencias, se concluyó que es necesario generar procesos educativos dialógicos y para ello es necesario trabajar en comunidades educativas que permitan que ambos géneros experimenten conjuntamente el proceso reflexivo. (p. 224)

Esta resistencia al cambio es reconocida por Pase (2015), al mencionar que:

[...] el cambio puede ser de interés para los hombres y si son capaces de alejarse de su posición privilegiada en el patriarcado. ¿Pueden los hombres cambiar para apoyar y promover la no violencia y la igualdad de género? ¿Lo harían solo por altruismo o tienen algo que ganar? Para que los hombres lleguen a ser aliados fiables de las mujeres en las campañas de prevención de la violencia y la igualdad de género, debemos entender la naturaleza de sus intereses y el fundamento de su resistencia al cambio. (p. 27)

Esto nos conduce a pensar sobre los motivos e intereses de la participación y la ausencia de hombres en espacios en donde se fomenten actitudes de cambio hacia sociedades igualitarias. De forma conexa nos conduce a pensar sobre las estrategias y programas, institucionales o no, para fomentar actitudes y comportamientos cercanas a las masculinidades alternativas en hombres.

Ahora, en cuanto a la investigación de Jones (2021), el proceso formativo involucrado en su investigación se propuso la participación inicial de un grupo de 17 hombres del cual sólo

participaron activamente 6 personas. La investigación de Jones también fue desarrollada en el marco de la Investigación Acción Participación y su propuesta de intervención estuvo alimentada por la pedagogía social y la animación sociocultural con la finalidad de desarrollar habilidades socioemocionales.

Cabe resaltar que las investigaciones enmarcadas en la investigación acción plantean dentro de su despliegue las orientaciones dadas por estos diseños. Es por ello que en el caso de Camacho y Rojas (2020) se plantea la devolución de conocimientos siguiendo el imperativo propuesto para este tipo de diseño por Fals Borda (Negrete, 2008) y la creación de un proceso formativo con un momento de evaluación y revisión del mismo desde su formulación como se hizo en el caso de Jones (2021).

Ahora, vale la pena mencionar que la investigación de Beiras (2012) está enmarcada en la psicología social y pese a no haberse desarrollado como Investigación Acción Participativa, fue diseñado un proceso de intervención psicosocial con hombres que alimentó el proceso de recogida de información. La investigación de Beiras se destaca por el énfasis narrativo de su estudio y del público con el cual estuvo conectado: hombres que ejecutaron violencia de género. El propósito de esa combinación era comprender mejor la relación entre la subjetividad masculina y la violencia, expresada por su autor como:

El proceso de constitución de la subjetividad merece una especial atención en el trabajo con hombres que ejercieron violencia de género. Las contribuciones de la psicología social sobre identidad o subjetividad pueden ser muy eficaces para pensar e intervenir en el problema de la violencia. En este sentido, siguiendo a Iñiguez (2001), una problematización constante de las categorías entendidas como esenciales y estables y un análisis profundizado de sus condiciones de producción y sus efectos generan una apertura para la transformación y constitución de nuevas subjetividades menos sometidas. En el caso de intervenciones con hombres que ejercieron violencia, cuestionar las construcciones de masculinidad dominante, que están en alianza con la violencia, y pensar en diferentes subjetivaciones, construcciones y deconstrucciones, invita al cuestionamiento normativo, a la posibilidad de un camino al encuentro de este otro, de aquel que está fuera del tradicional y supuestamente establecido como regla central. (pp. 12-13)

La intervención realizada por Beiras (2012) también es posible encontrarla como grupos “educativos”, “psicoeducativos”, “reflexivos”, “terapéuticos”, “rehabilitación”, “reeducación”, procesos que hacen parte de la socialización o resocialización, usualmente en el marco de una restitución de sus derechos.

Así mismo, Daza, Salamanca y Suarez (2021), están enfocados en lo que ellos llaman “equipajes de género” en una práctica particular, el deporte, y en uno que es hegemónicamente masculino: el fútbol. La combinación entre esos tres temas evidencia cómo se reproducen y fomentan los estereotipos de género en una práctica social concreta. Una cita de su estudio ejemplifica lo anterior:

Por todo lo anterior se considera que el fútbol es un laboratorio de la masculinidad que se relaciona con la heterosexualidad, la autoridad, la fuerza, la resistencia física, el valor, la superioridad, etc. Dinámicas que forman parte del proceso de socialización y conformación de la identidad masculina de acuerdo con (Antonio Martín Cabello, 2011, pág. 88). Entonces, el fútbol, la cancha y el partido no se constituye únicamente como lugar de construcción de identidades masculinas sino que también hace parte de un sistema histórico, social y cultural hegemónico, que se encarga de la producción de sujetos masculinos (pp. 14-15)

Por medio de su propuesta de intervención buscaban explorar cómo a través del fútbol se propiciaban actitudes vinculadas a una masculinidad alternativa. Por último, resaltamos que el diseño de esta investigación está basado en la Investigación Acción; sin embargo, en contraste con Camacho y Rojas (2020), esta se toma desde John Elliot. En cuanto a sus diferencias Daza, Salamanca y Suarez (2021), expresan que:

Se diferencia de la investigación acción participativa (IAP) porque como lo dice Niño (2011), aunque la IAP se basa en pautas similares a IA, propende por cambios en el contexto de un radio más amplio, vale decir, la sociedad en sus diversas agrupaciones (p37) (sic). En este caso la muestra de la investigación pertenece a una pequeña parte del barrio Gustavo Restrepo, más específicamente el colectivo denominado “Sin Fronteras”. (p. 51)

Esta precisión es significativa pues nos ayuda a enmarcar mejor los propósitos y los límites de cada uno de estos diseños y los compromisos tácitos que conllevan cuando se llevan a cabo. Abordaremos con mayor detalle las similitudes y diferencias que hay entre estas tradiciones de la Investigación Acción en el apartado de Metodología.

Haciendo un recuento sobre estas investigaciones, podemos pensar que las propuestas de intervenciones planeadas o realizadas se desarrollan en el marco de instituciones o colectivos, o con el apoyo de ellos. Así, la amalgama entre investigadores y comunidades, en un sentido amplio del término, resulta necesaria en la medida en que la investigación alimenta o propone acciones o insumos favorables para estas colectividades, en una relación más simbiótica que impositiva.

Otro elemento para destacar es que hay una marcada orientación hacia los estudios de género para posicionarse sobre las masculinidades. Esta aclaración es relevante en tanto que Machado (2016), ha establecido que los estudios sobre hombres pueden ser rastreados en su emergencia y consolidación tanto en Europa como en los Estados Unidos, estos últimos siendo fuertemente influenciados por los estudios de mujeres y los feminismos (Muñoz, 2015). Por el lado de los desarrollos europeos, Machado (2016) menciona que éstos han sido influenciados por la sociología, la psicología, la filosofía y la historia. Las tendencias en los desarrollos europeos son sintetizadas por la autora (2016) de la siguiente forma:

Las principales temáticas tratadas en las investigaciones sobre masculinidades en Europa, como se señala antes, se refirieron a la historia y teoría acerca de las masculinidades, y a las características del modelo hegemónico de masculinidad y de las llamadas masculinidades no dominantes. Los trabajos realizados muestran también la relación entre masculinidades y violencia, salud, familia, escuela y sexualidad. Asimismo, asumen la paternidad como una de las características principales de la masculinidad y se refieren al modelo hegemónico de masculinidad que enuncia una paternidad representativa, en la cual el padre se convierte en el proveedor económico del hogar y en una figura autoritaria. (p. 82)

El panorama condensado por ella, en contraste con las investigaciones analizadas, nos conduce a pensar que estas se inclinan a los desarrollos estadounidense en los cuales han sido predominantes los estudios de género sumados a los feminismos y a los sectores LGBTI (en

especial los movimientos de liberación homosexual) que explicitan formas alternas de los modelos hegemónicos respecto a los roles de género socialmente impuestos (Beloki, Cardeñosa y Darretxe, 2021; Muñoz, 2015; Noriega, 2016).

Otro elemento para destacar de estas investigaciones es un énfasis constante en una producción de conocimientos que podemos llamar como crítica (Kincheloe y McLaren, 2012). Los autores nos ilustran sobre lo que esta investigación significa y el papel que tienen los investigadores en ella:

Mientras que los investigadores tradicionales ven su tarea como la descripción, interpretación o reanimación de un trozo de realidad, los investigadores críticos muchas veces consideran su trabajo el primer paso hacia formas de acción política que pueden compensar las injusticias halladas en el campo o construidas en el acto de la investigación misma. Horkheimer (1972) lo resume cuando argumenta que la teoría y la investigación críticas nunca están satisfechas sólo con aumentar el conocimiento. (p. 245)

Como las formas de acción políticas no tienen que ser aquellas vinculadas a partidos políticos o similares, en consecuencia, nos podemos alinear con la posición de Gaviria (2010) para quien la política es hallar las mejores formas para la convivencia. En los contextos en los que se han desarrollado las investigaciones de esta tendencia se orientan aun tácitamente a promover mejores relaciones entre los hombres, y entre hombres y mujeres.

De esta primera tendencia aprendemos que es consistente posicionarnos desde una visión crítica de la investigación que proponga además de la construcción de conocimientos, el brindar ideas para una mejor convivencia entre los miembros de un grupo.

En cuanto a las tendencias sobre los estudios de masculinidades, entendemos las posibilidades que plantean los desarrollos europeos pues no hallamos investigaciones vinculadas a ellas; sin embargo, la tendencia de los estudios estadounidenses es más afín a nuestra investigación en tanto que no nos hemos enfocados en factores sociales y culturales que configuran estereotipos sobre la masculinidad.

Cabe recalcar, por la alerta que hace Díaz (2023) sobre el potencial riesgo que pueden tener las mujeres participantes de investigaciones sobre masculinidades, que es necesario ser enfáticos sobre las consideraciones éticas implicadas en el proceso investigativo, y con ello tomar las

medidas necesarias para evitar cualquier tipo de repercusión hacia las personas participantes en la investigación.

Continuamos ahora sobre la segunda tendencia: las investigaciones sobre procesos de formación de masculinidades, en la que podemos encontrar los trabajos desarrollados por Pérez (2020), Bohórquez y Corredor (2019), Bramajo (2020), Monge de Arce (2021) y Angulo (2020), García (2013), Ríos (2021), Higuera (2019), Cárdenas, Castillo, Orjuela y Pantoja (2023) y Arango, Liévano, Matheus y Poveda (2016). Cada una de éstas presenta énfasis particulares, pero tienen en común el hecho de ser indagación de colectivos sobre masculinidades existentes antes de estas investigaciones.

Estas indagaciones bien pueden ser de grupos individuales como las adelantadas por Arango, Liévano, Matheus y Poveda (2016), Bohórquez y Corredor (2019), desarrollada con el Colectivo Hombres y Masculinidades de Bogotá; Pérez (2020) sobre el Programa Envión de barrios de Campana y Pilar, Buenos Aires; Bramajo (2020) grupo de hombres Casa Terapéutica, Avellaneda, Argentina; Monge de Arce (2021), en grupo de personas en un proyecto de la Fundación Lunita Lunera, Ecuador; Angulo (2020) en el Dispositivo Numa Buenos Aires y finalmente García (2013), con el colectivo Hombres que tejen, Medellín.

Las investigaciones realizadas con múltiples colectivos son las de Ríos (2021), realizada en Masculinidades Diversas y Laboratorio de Nuevas Masculinidades, de Costa Rica; Higuera (2019) con los colectivos Quebrar o silencio, Men Talks, O homem promotor da igualdade de Portugal e Ilusão Viril, Diálogos de hombres, y Hombres Tejedores de Chile; en el caso de Cárdenas, Castillo, Orjuela y Pantoja (2023), en 5 colectivos de Bogotá, no explicita sus nombres. Por último, García (2013) presenta un panorama de varias experiencias nivel latinoamericano, pero enfatiza su investigación en el Colectivo Hombres y Masculinidades de Bogotá.

Una pesquisa inicial nos permite comprender que hay un énfasis en las instituciones no gubernamentales o con colectivos organizados y autónomos. Respecto a las instituciones en las que se desarrollan estos procesos o programas se han identificado también variaciones. Así, Angulo (2020) y Pérez (2020) hicieron sus trabajos en el contexto de programas de índole gubernamental. Por su parte, las investigaciones de Monge de Arce (2021), García (2013), Ríos (2021), Higuera (2019), Cárdenas, Castillo, Orjuela y Pantoja (2023), y Arango, Liévano, Matheus y Poveda (2016) fueron realizadas en organizaciones no gubernamentales o iniciativas ciudadanas. Aunado a lo ya

dicho desde la primera tendencia, estas fueron desarrolladas gracias a la relación con otras instituciones que fungieron como facilitadoras o gestoras de los procesos.

Resaltamos que las organizaciones o colectivos que trabajan los temas de masculinidades no suelen estar asociadas a iniciativas gubernamentales, esta inclinación fue consistente en la tabla que presentamos inicialmente sobre iniciativas de trabajo con hombres en el departamento de Antioquia en donde primaban iniciativas independientes antes que programas o proyectos institucionalizados.

Ahora, en todas las investigaciones de esta tendencia nos encontramos con una caracterización o caracterizaciones de los colectivos o los programas con los cuales se investiga, para ello se recurre a diversas metodologías y técnicas para acercarse a dichos colectivos y grupos. Esto es notorio en muchas de las investigaciones que en la caracterización realizada el investigador o investigadores no la hace de forma totalmente externa, en cambio hay un interés en participar dentro de las dinámicas de los colectivos o programas para conocer su experiencia desde la vivencia y el compromiso con ellos. Este interés por la voz y la perspectiva de los participantes la podemos hallar en García (2020) respecto a su investigación con el colectivo El Costurero:

De esta forma, dentro de estas epistemologías, aunque se apliquen las mismas técnicas metodológicas que en otros paradigmas de las ciencias sociales, se otorga un mayor reconocimiento a la importancia de tener en cuenta las subjetividades de los individuos y la influencia de su entorno, generando que el análisis se realice sin dejar de lado la importancia del que para los hombres pertenecientes a El Costurero, su práctica rompa con la división sexo-género, reconociendo su accionar desde la particularidad de las imposiciones a las que como hombres también se enfrentan, la variedad de sus construcciones como personas, y las expresiones propias de la transformación que desean conseguir, sin olvidar que por esa división que se desea superar, los lugares de enunciación de los hombres y la investigadora son diferentes y no por esto contrarios. (pp. 31-32)

Podemos aventurarnos a pensar que, así como en la primera tendencia emergen los estudios críticos, en esta predomina una visión constructivista de la investigación. Entenderemos sobre esta que Denzin e Yvonna (2012):

Los teóricos críticos, los constructivistas y los investigadores participativos/cooperativos hacen que su campo de interés primario sea, precisamente, ese conocimiento social subjetivo e intersubjetivo y la construcción y la cocreación activas de dicho conocimiento por parte de agentes humanos, que es producido por la conciencia humana. Además, los investigadores de los nuevos paradigmas simpatizan, entusiastas, con el campo del conocimiento social, informados por una variedad de exploraciones sociales, intelectuales y teóricas. (p. 55)

Si en la primera tendencia vimos una relación del investigador o investigadores sobre los colectivos y organizaciones de cooperación y simbiosis, en la segunda hay un punto crucial definido por la participación del investigador y la apertura a la singularidad de los colectivos, programas y a la experiencia de sus participantes.

Respecto a los grupos elegidos en esta segunda tendencia hallamos como significativo el interés de Ríos (2021) de acoger al grupo Masculinidades Diversas, pues éste se posiciona como un grupo de masculinidades afines a los sectores LGBTI. Un criterio similar es compartido en las investigaciones desarrolladas por Cárdenas, Castillo, Orjuela y Pantoja (2023), y en el caso de García (2013), respecto a masculinidades trans, en los otros estudios son indiferentes al considerarlo como un criterio relevante, explícito o específico para la conformación y consolidación de los grupos. Sin embargo, esta decisión tiene una relevancia no explorada.

Como lo hemos expresado en el planteamiento del problema, una de las características de la masculinidad es una tendencia a la homofobia (Barker, Harrison, y Heilman, 2017) y que, en la configuración de la masculinidad, según Connell (1997), existe la influencia y el entrecruzamiento del género, la raza, la clase la sexualidad y la discapacidad, lo que deriva en diferentes efectos sobre la vida de los hombres y que conduce a reivindicaciones y luchas diferentes según los casos específicos. Dicho por Connell (1997):

Con la creciente aceptación del efecto combinado entre género, raza y clase, ha llegado a ser común reconocer múltiples masculinidades: negro y blanco, clase trabajadora y clase media. Esto es bienvenido, pero arriesga otro tipo de simplificación exagerada. Es fácil, en este marco, pensar que hay una masculinidad negra o una masculinidad de clase trabajadora.

Reconocer más de un tipo de masculinidad es sólo un primer paso. Tenemos que examinar las relaciones entre ellas. Más aún, tenemos que separar el contexto de la clase y la raza y escrutar las relaciones de género que operan dentro de ellas. Hay hombres gay negros y obreros de fábrica afeminados, así como violadores de clase media y travestis burgueses. (p. 39)

El poner en relieve y de forma explícita el interés sobre la raza, la clase, el género la sexualidad o la discapacidad y su entrecruzamiento en la configuración de la masculinidad en situaciones específicas, es un terreno pendiente de indagación en las investigaciones sobre masculinidades. Extendiendo estas ideas, es un campo abierto a investigaciones posteriores sobre la influencia e incidencia de la participación de diferentes masculinidades en la promoción de masculinidades alternativas en el marco de colectivos o programas sociales o educativos.

Continuando con nuestro análisis, resaltamos que en esta segunda tendencia las investigaciones indagan principalmente sobre los participantes y en menor medida sobre el colectivo en conjunto. Sobre esta primera podemos encontrar investigaciones de Pérez (2020), Bohórquez y Corredor (2019), Bramajo (2020), Monge de Arce (2021) y Angulo (2020) y Arango, Liévano, Matheus y Poveda (2016), investigaciones que se concentran en la influencia que tuvo el colectivo o programa sobre los participantes en la construcción o consolidación de actitudes y acciones vinculadas a las masculinidades alternativas. Entre todas ellas resaltamos a Bohórquez y Corredor (2019), pues indagan sobre la influencia del Colectivo Hombres y Masculinidades en sus participantes en el ámbito familiar. La singularidad de este estudio entre las investigaciones de la segunda tendencia es que establece una relación entre la influencia del colectivo de masculinidades en espacios de la vida social, lo cual permite acercarse al relacionamiento entre diferentes visiones de diferentes actores sociales. En las conclusiones de esa investigación Bohórquez y Corredor (2019) expresan que:

Teniendo en cuenta las entrevistas realizadas a los sujetos, se evidencia que existen elementos significativos que han adquirido a través de las masculinidades alternativas, partiendo de una comprensión de sus realidades, en especial en el marco familiar; donde poco a poco se incorporan prácticas masculino alternativas que incentivan la equidad entre hombres y mujeres, es decir, que al tomar conciencia de que las actividades cotidianas como

el barrer, cocinar, tener una buena comunicación, expresarse a través del afecto no debe atribuirse específicamente a un género femenino y masculino) sino que las relaciones interpersonales se modifican con la idea de transgredir el sistema hegemónico que pone al hombre en una supremacía en relación a (sic) la mujer.

Además, las entrevistas dan cuenta que, si bien los actores han adoptado acciones en torno a la masculinidad alternativa, el ejercicio de darlas a conocer o ejecutarlas dentro de sus hogares ha sido una experiencia sorpresiva para sus familiares, ya que en palabras de ellos los han tildado de raros, hippies, religiosos, gays, sin embargo, después son vistas con normalidad y progresivamente alguno que otro miembro de la familia indaga por conocer a cerca de estas. (p. 72)

Es significativa esta investigación pues amplía los espacios de indagación y permite ver la influencia de los colectivos en práctica cotidianas y evidenciar cómo éstas conducen a un compromiso moral por el cambio (Pase, 2015).

En las investigaciones centradas en los colectivos en conjunto encontramos a Ríos (2021); Cárdenas, Castillo, Orjuela y Pantoja (2023), García (2013), Higuera (2019). Respecto a estas investigaciones, Ríos (2021) e Higuera (2019) toman como referencia varios colectivos para comprender fenómenos particulares. En el caso de Ríos (2021), la resignificación de la experiencia del género, y en Higuera (2019) la crisis de la masculinidad en Chile y Portugal. Por otro lado, García (2013) se enfoca en la caracterización de un colectivo de masculinidades y por último Cárdenas, Castillo, Orjuela y Pantoja (2023) analizan varios colectivos desde la teoría de la acción colectiva para comprender mejor la incidencia de estos grupos. Siendo pocas estas investigaciones, estamos de acuerdo con Cárdenas, Castillo, Orjuela y Pantoja (2023), cuando mencionan que:

El panorama investigativo antes detallado, muestra que existen pocos estudios orientados a analizar las masculinidades desde las iniciativas de organización social; de allí el interés en este artículo, por profundizar algunas reflexiones al respecto, derivadas de un proceso investigativo desarrollado con organizaciones sociales de base en Colombia, tomando como referentes de análisis, algunos elementos teóricos de los Estudios de Género en torno a cómo se construye la masculinidad hegemónica, y cómo se pueden considerar las posibilidades de transformación desde la teoría de la acción colectiva. (p. 28)

Esta cita nos permite ver que hay una dimensión del análisis sobre los grupos de masculinidades que no ha sido explorada con suficiencia, la de ellos mismos como colectividades en conjunto y con ello la relación que establecen con otras instituciones y organizaciones, gubernamentales o no.

Con base en esta revisión de antecedentes nos posicionamos entonces desde la primera tendencia pues esa es la inclinación de nuestra pregunta de investigación. Ahora, las amplias posibilidades y terrenos pendientes a explorar de lo que hemos denominado la segunda tendencia nos inspiran sobre futuras indagaciones derivadas de este primer ejercicio exploratorio.

Por lo pronto cerramos este apartado mencionado que la revisión de antecedentes nos permite pensar en que las investigaciones que abordan propuestas formativas sobre masculinidades alternativas están asociados a procesos, colectivos o programas estatales que las fomentan activamente en un determinado público objetivo. La limitación en la que se pueden hallar es la inexistencia de un proceso formativo que satisfaga las inquietudes a indagar y que conduzca a planearlo como parte importante de la investigación.

Lo anterior nos conduce a pensar en el contexto de Raíz Morada. Como se expresó, al no existir colectivos o grupos expresamente los temas de masculinidades, las indagaciones sobre sus efectos histórico o a largo plazo en los participantes no son posibles. Podemos explorar entonces la primera vertiente.

Cabe pensar entonces sobre las posibilidades que nos dejan las investigaciones que están asociadas a la intervención social y nos permiten pensar desde la investigación acción desde las comprensiones de la Orlando Fals Borda y las de John Elliot. Este diseño será abordado con mayor detenimiento en el apartado de metodología junto a las decisiones sobre las técnicas a usar para la recolección de la información durante el trabajo de campo.

4 Marco teórico

La perspectiva teórica en una investigación, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), es a la vez un proceso y un producto. Es un proceso en tanto que conlleva a una inmersión en el conocimiento existente y que es susceptible de ser abordado desde el planteamiento del problema; es un producto pues en su conjunto es una creación particular que el investigador confecciona con base en ese conocimiento existente. Los autores señalan que:

La perspectiva teórica proporciona una visión sobre dónde se sitúa el planteamiento propuesto dentro del campo de conocimiento en el cual nos “moveremos”. En términos de Mertens (2010), señala cómo encaja la investigación en el conjunto (big picture) de lo que se conoce sobre un tema o tópico estudiado. (p. 60)

Es decir que el marco teórico nos ayuda a consolidar un mapa en el territorio del conocimiento, una orientación para situarnos y comprender mejor aquello que hemos consolidado en las coordenadas iniciales del planteamiento del problema, la pregunta de investigación y sus objetivos. Siguiendo este símil entre la cartografía y la investigación, nos animamos a decir que nuestra brújula central es la educación expandida y que junto a otras herramientas intelectuales ofrecerá las luces necesarias para sortear el camino perfilado en la investigación. De éstas hablaremos más adelante.

En las coordenadas de formulación de la presente investigación, la educación expandida es comprendida como un área de la pedagogía asociada a la educación en contextos no formales, que apropia y se alimenta de la convergencia con otros saberes y disciplinas (Díaz, 2011; Freire, 2012; Uribe, 2018).

Estas comprensiones y los ejemplos esbozados permiten pensar en cómo plantear la educación expandida en una propuesta formativa que la use como un referente pedagógico, a partir de lo cual sea posible formular e interpretar procesos formativos. Sin embargo, se ha identificado que es más frecuente encontrarla como una perspectiva interpretativa de disímiles experiencias educativas y como una propuesta que se origina desde disciplinas externas a la pedagogía. Esto nos conduce a pensar que es menester recurrir a otros conceptos de la tradición pedagógica para materializar y hacer operativo un proceso formativo inspirado en la educación expandida.

La educación expandida posee una capacidad ordenadora y estructurante de procesos formativos en escenarios de educación no formal, esta capacidad organizadora ha sido abordada por las discusiones epistemológicas de la didáctica como parte de sus tres niveles de generalización. El primero de ellos acoge las prácticas concretas de enseñanza, el segundo abarca enunciados sistemáticos sobre la estructuración y prescripción de los procesos de enseñanza, finalmente el tercero se concentra en niveles de alta abstracción y generalización, incluyendo reflexiones metateóricas o filosóficas (Runge, 2013). A la educación expandida la podemos ubicar en el segundo nivel pues se configura como una serie de ideas o directrices más o menos congruentes sobre cómo ha de formularse una práctica educativa.

Los procesos educativos están caracterizados por ser intencionados, poseer una organización sistemática en el tiempo, ser institucionalizados, y estar orientados por profesionales de la educación (Runge, 2013). Esta planeación y estructuración en el tiempo ha sido desarrollada en el campo de la pedagogía por los estudios curriculares. Ante este aporte se podría generar una inquietud por la tendencia de la educación expandida hacia preferir los escenarios no escolarizados y con ello las prácticas asociadas a ella, como lo es la curricular, por lo que se considera pertinente hacer una precisión sobre los fondos de esta crítica.

Cuando se plantea que la educación expandida se distancia de las formas convencionales y clásicas de la escolaridad, el conocimiento escolarizado, se habla de una perspectiva que emerge en un interés sobre las prácticas en las cuales se distribuye y se apropia el conocimiento en las sociedades modernas, y que reconoce el rezago y hermetismo de las instituciones escolares ante esas demandas y necesidades sociales. Esta posición genera una apertura hacia otras mediaciones sobre el conocimiento y la cultura, y una respuesta materializada en una modificación y apertura a las intuiciones formativas sobre diferentes formas de mediar el conocimiento con los estudiantes y con la sociedad. Esta crítica de la educación expandida es compartida por varios curricularistas, y remite a una tradición de diseño curricular que Moreno (1999) llama diseños de corte técnico e instrumental, en oposición a los denominados como deliberativo y práctico. El diseño de corte técnico e instrumental:

La tarea de diseñar curriculum sería estrictamente *técnica* (decisiones que se toman *objetivamente* a través de la utilización de determinados procedimientos de validez y aplicabilidad universal fundamentados a su vez en el conocimiento experto), *lineal* (se

establecen los fines antes de, y también con el objeto de, decidir sobre medios, siguiendo una secuencia preestablecida) y estaría *orientada en exclusiva a la producción* (su propósito último es conseguir aprendizajes estandarizados en los estudiantes). (p. 125)

Por el lado de los diseños deliberativos y prácticos se persiguen finalidades diferentes, pues en estos se enfatiza en la deliberación abierta y continua entre diferentes miembros involucrados en los procesos formativos, alrededor del diseño curricular y las prácticas educativas concretas que estas promueven (Moreno, 1999).

Dentro de esta tradición resalta como uno de sus precursores el académico Jackson Schwab y como uno de sus principales exponentes en el contexto angloparlante al español José Gimeno Sacristán. Este relevante curricularista ha desarrollado en esta perspectiva de diseño deliberativo y práctico una visión del currículo llamada como procedural y práctica. Así las cosas, el currículo adquiere matices democráticos y un carácter interpretativo abierto a los distintos agentes que en su hacer se comportan como mediadores o traductores de él (Gimeno, 1988).

El currículo se refiere a la organización y orden de los contenidos que realiza un estudiante durante su recorrido como participante de un proceso formativo, y que se supone aprenderá durante ese transcurso. Se refiere de igual forma al conjunto de prácticas asociadas a este proceso de selección y puesta en práctica de los contenidos (Gimeno, 1988; 2010)

Esta visión procedimental y práctica del currículo permite comprender cómo el texto curricular, en tanto que bisagra entre las diferentes regulaciones y prescripciones, se materializa en varias instancias y experimenta modificaciones debido a la interpretación y las prácticas de los agentes que median estas fases.

Gimeno plantea la existencia de al menos 5 instancias de objetivación del currículo, a saber: prescrito, presentado a los profesores, moldeado por los profesores, en acción, realizado y el evaluado (Gimeno, 1988; 1992; 2010).

El currículo como texto o currículo prescrito está conformado por todas las orientaciones rígidas frente a las cuales ha de responder un proceso formativo y que se comportan como factores estructurantes de los procesos formativos. El currículo presentado a los profesores es aquel que es producto de diferentes mediaciones y traducciones del currículo prescrito a los profesores, aquí es posible ubicar los libros, videos y guías dadas a los profesores para ser ejecutados. El currículo moldeado por los profesores es la traducción y mediación que ellos hacen del currículo presentado

conforme a su experiencia profesional. El currículum en acción es la parte más visible del currículum la cual se expresa en acciones puntuales, en prácticas específicas de enseñanza que son ejecutadas en escenarios particulares. Por otra parte, el currículum realizado son las consecuencias de la ejecución del currículum, repercusiones que no siempre son visibles o evidentes, como parte del currículum realizado se pueden comprender las implicaciones formativas o subjetivadoras de los contenidos o de socialización que generan las prácticas educativas. Por último, estaría el currículum evaluado, aquel currículum que está interpelado por prácticas evaluativas con la intención de explicitar aprendizajes u otros aspectos a valorar del proceso formativo.

Estos niveles requieren una recontextualización ya que las coordenadas en las que se desarrollan los procesos formativos varían. Según Runge (2016) existen dos estructuras sociales que determinan y guían la acción educativa, la de los profesionales de la educación con una formación específica que son responsables de ella, y las instituciones pedagógicas en donde ocurren las prácticas educativas. De forma extensa las instituciones pedagógicas:

Aseguran los contextos estables para la acción pedagógica. No obstante, limitan dicha acción mediante condiciones temáticas, objetuales, espacio temporales y sociales y establecen así un marco esperado y más o menos previsto para los participantes. Las instituciones pedagógicas definen con antelación lo que es posible y lo que no lo es y precisan así lo que es sancionable y no permitido. En dicho marco se exigen entonces determinadas acciones pedagógicas intencionales, orientadas temáticamente y planeadas y evitan las acciones difusas, carentes de finalidad, emergentes y no planeadas. Mediante tal forma de limitación institucional se apoya el quehacer docente y el actuar profesional. (pp. 180–181)

Con base en ello se interpreta que, al variar las instituciones, por medio de una educación no formal, y que es guiada por diferentes profesionales, las implicaciones en su operatividad son notorias. Podemos plantear, por ejemplo, que en un nivel del currículum prescrito la incidencia de diferentes actores se mueve y se enfatiza la deliberación del grupo que será sujeto y objeto de la educación para decidir sobre su propio proceso formativo. El currículum presentado se materializa de forma diferente pues quienes organizan y deciden sobre el currículum prescrito son responsables de su ejecución y en ello se expande, pues se recurre a otros profesionales, diferentes a los

profesionales de la educación, para la ejecución de estos procesos. El currículo moldeado por los profesores puede por ello fusionarse con el presentado pues el responsable de su ejecución podría ser el mismo y por otro lado las orientaciones y las prácticas al ser más abiertas el nivel de control se reduce. Ahora bien, respecto al currículo en acción su ejecución puede ser disímil debido a la diversidad de prácticas que se acogen o promueven y los diferentes formatos en los que se despliega el proceso formativo.

Estas recontextualizaciones constantes son comprensibles desde la tradición del diseño deliberativo y práctico las cuales proponen que no hay un modelo único o preferible para su estructuración y que suelen ser de una naturaleza más cercana a la descriptiva. Dicho por Moreno (1999):

Los elementos que forman parte del proceso de diseño curricular pueden acometerse en cualquier orden, la secuencia de las fases de cualquier modelo para a ser una cuestión superflua. Puesto que la planificación y desarrollo práctico están integrados, puesto que el proceso es cíclico, histórico incluso, si se quiere, puede comenzarse a trabajar en cualquier punto o elemento del diseño, pues antes o después se cubrirá el ciclo y todas las cuestiones capitales habrán tenido que abordarse de una u otra forma. (p. 130)

Esta apertura hace más cercana la posibilidad de recurrir a conceptos con una tradición más larga en la educación formal para comprender y potenciar la educación no formal. Profundizando en estas indagaciones, estas recontextualizaciones son viables por el contexto en el cual se ubica su uso: el desarrollo de una investigación acción, bajo las precisiones que realiza Stenhouse al respecto. La investigación acción es una vertiente de los diseños deliberativos y prácticos en donde el diseño se fusiona junto a la investigación con la intención de hacer indagaciones críticas sobre los cambios que se promueven desde una propuesta educativa concreta. Dicho por Moreno parafraseando (1999) a Stenhouse:

El proceso de diseño y desarrollo curricular debe concebirse como un proceso de investigación educativa; esto implica que la revisión o evaluación de dicho proceso no solamente incluye la comprobación de que se han conseguido ciertos resultados visibles de aprendizajes de los alumnos; es investigación, fundamentalmente, porque de lo que se trata

es de construir y disponer de conocimiento práctico sobre el propio proceso de diseño y desarrollo del currículum, sobre su articulación y sobre su puesta en práctica. (p. 132)

Sobre la investigación acción hablaremos más adelante, por lo pronto podemos mencionar que proporciona un diseño de investigación que ofrece la posibilidad de articular una propuesta formativa, en este caso de masculinidades alternativas basada en la educación expandida, sumada a un proceso de recolección de información.

Regresando al tema del currículo, es importante recordar que las prácticas educativas no se hacen en abstracto ni en el vacío, es necesario que estas posean una materialidad expresada, por ejemplo, en recursos o tiempos para su desarrollo y un nivel de detalle mucho mayor que explicita sus contenidos y su finalidad formativa. Desde la perspectiva de Gimeno (1992) el currículo también es una sumatoria de las experiencias que el proceso formativo provee a los participantes, las experiencias son favorecidas y estimuladas por los contenidos del proceso formativo.

La pregunta por los contenidos de las prácticas educativas es una preocupación constante en los profesionales de la educación de todas las instituciones independientemente del nivel de formación al que estén dedicadas. Por contenido podemos comprender:

todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ellas, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento además de conocimientos. (Gimeno, 1992, p. 173)

Estos se definen en el primer nivel de la visión procedimental y práctica del currículo, y van adquiriendo particularidades según se concretan en los diferentes niveles y sus respectivas mediaciones. Frente a los contenidos, la teoría curricular analiza que éstos han tenido un cambio a raíz de las contingencias sociales que hacen necesaria una apertura frente a cómo las mismas se han llevado a cabo históricamente. De forma convencional y tradicional los contenidos han guardado una conexión con campos disciplinares y saberes tales como la química o la física; sin embargo, desde la perspectiva de Gimeno, asistimos a una apertura de las instituciones formativas formales en la cual además de estos contenidos se busca promover otros como lo son el emprendimiento o proyecto de vida. La enseñanza de los primeros está más o menos establecida

en un consenso social sobre lo que son, pero de los segundos no se posee este grado de consenso. A estos contenidos difusos en su materialización y conceptualización Gimeno los llamará contenidos borrosos, los cuales entran en tensión con los convencionales pues su enseñanza puede involucrar varias áreas del currículo escolar o su total transversalización (Gimeno, 1992). Ahora, esta discusión sobre los contenidos de la enseñanza no operaría de la misma forma en los escenarios de educación no formal pues no con poca frecuencia en estas instituciones no se enseñan los contenidos escolares, o se experimenta una mediación sustancial que la distancia de las experiencias que promueven en las escuelas, y por tanto aquellos contenidos borrosos le son naturales y comunes.

Esta reflexión posee repercusiones notorias para el presente estudio pues nos conlleva a pensar en que la didáctica y la evaluación experimentan variaciones importantes. Desde el subcampo de la didáctica los temas de la trasposición didáctica se reducen pues no hay campos disciplinares para traducir a las instituciones escolares, y la diferenciación entre didácticas específicas y especiales no resulta fructífera nuevamente por ese escape sobre las didácticas relacionados con las disciplinas. Ante esto podemos decir que se abren y retoman otros campos de acción y debate sobre los contenidos, frente a lo que nos interesa en este momento es retomar el de la experiencia.

Anteriormente hemos dicho que el currículo es también la organización de las experiencias que se vivirán en un proceso formativo. La experiencia en educación ha tenido un amplio desarrollo en el pensamiento educativo del pedagogo estadounidense John Dewey, quien la define para las prácticas educativas como una organización y reestructuración de la experiencia de una persona (Dewey, 2010; Ruiz, 2013). Bajo la comprensión de Gimeno sobre los contenidos, esta reorganización estaría motivada por los contenidos coordinados en el currículo y que son guiados por finalidades formativas y restringidos por condiciones sociales.

Así las cosas, esta concepción de la experiencia nos da además la apertura a disímiles prácticas formativas y a diferentes campos de materialización de prácticas educativas pues él mismo plantea orientaciones para la guía de estos procesos que entran en conversación cómoda con la educación expandida. Estamos hablando de los principios de continuidad y de interacción como directrices de una propuesta educativa. Al hablar de continuidad desde la perspectiva de Dewey, se plantea que la experiencia vivida ha de tener una implicación en las experiencias ulteriores tanto en su ejecución como en el contexto posterior de su aplicación. Por interacción se

considera que la educación se da bajo condiciones específicas y materiales que se pueden modificar en interrelación con disposiciones personales de los alumnos. Podemos plantear que Dewey nos ayuda a comprender mejor el carácter experiencial de la educación expandida y nos permite entender mejor las imbricaciones entre prácticas disímiles inspiradas por diferentes campos disciplinarios pero que convergen en tanto que se plantean intencionadamente como continuidades a la experiencia formativa, y desde la interacción los distintos elementos de los ambientes educativos que inciden en los procesos formativos.

Concretando un poco, hemos presentado como una gran sombrilla conceptual a la educación expandida, lo que nos inspira a pensar y a contextualizar conceptos de la tradición pedagógica pues el contexto en el que se desarrolla, las instituciones de educación no formal plantean nuevos retos y otras orillas para abordarlos. Esa atracción nos invita a pensar en un desarrollo pragmático y deliberativo en su organización curricular de la mano de una visión procedural y práctica de los procesos educativos. La selección, organización y distribución de contenidos de naturaleza borrosa construye experiencias que son un centro en la reflexión curricular y didáctica. Falta en este recorrido un momento importante para reconocer alcances y limitaciones del proceso, como la evaluación, la cuales abordaremos a continuación.

La teoría evaluativa y las prácticas relacionadas con ella son un campo extenso en el que se requiere hacer precisiones para reconocer sus matices. Dentro de la evaluación educativa existen 4 ámbitos: de aprendizajes, docentes, centros, instituciones y políticas, y si bien no se toma directamente como un ámbito, se plantea la posibilidad de evaluar programas educativos (Lukas y Santiago, 2004a).

El campo de los programas educativos ha sido definido por Pérez (2000) como:

un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso. (p. 266)

Es importante recuperar aquello en lo que hemos insistido a lo largo de las páginas anteriores, al variar las instituciones y los profesionales de las instituciones formativas estas tienen

modificaciones sustanciales, lo cual no es ajeno al caso de la evaluación de programas en escenarios de educación no formal, pues estos pueden adoptar contenidos, metodologías, contextos y dirigirse a públicos que pueden ser diferentes a los de las instituciones de educación formal, lo cual más que ser una limitante, es una oportunidad para la investigación evaluativa.

Por otro lado, además de los ámbitos de la evaluación los componentes de ésta son susceptibles de ser contextualizados en escenarios de educación no formal. Explorémoslos con mayor detalle.

La evaluación, así como la educación, es una práctica susceptible de ser planificada y reflexionada. Su intencionalidad y estructuración puede ser abarcada por las preguntas: ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo y de qué fuentes?, ¿quién evalúa?, ¿cuándo evaluar?, ¿con relación a qué o quién evaluar?, ¿, cada una de ellas responde a un componente de la evaluación (Lukas y Santiago, 2004b).

La pregunta sobre el para qué evaluar nos interpela sobre la finalidad de la evaluación, en donde se mencionan dos grandes tendencias: para la toma de decisiones o para hacer una valoración (Phillips, 2018). La pregunta sobre el qué evaluar conlleva a la precisión sobre el objeto que será evaluado, aquí es donde se suelen considerar los ámbitos (políticas, instituciones, docentes o alumnos) pero pueden llegar a tener una mayor delimitación para enfatizar sobre un aspecto particular de una de ellas. Con relación al cómo y con qué fuentes, nos hace la pregunta sobre el tipo de información que se buscará recoger, así como metodologías que serán usadas para ello. Con relación al quién, se abre la decisión sobre las personas o persona que realizarán la evaluación. El cuándo evaluar refiere al momento en el cual se realiza la evaluación pues esta tiene utilidades y funciones diferentes al ser ejecutada al inicio, durante o al final de un proceso formativo. Uno de los últimos componentes es la valoración, aquí es importante preguntarse el evaluar respecto a qué o quién y con base en qué criterios. Finalmente, el informe, en donde se toman decisiones sobre la presentación de la información y las repercusiones que ésta puede traer a los implicados.

Una vez esbozado este panorama, consideramos que aquella perspectiva que planea preocupaciones y búsquedas cercanas a la educación expandida y al currículo deliberativo y práctico encontramos a la evaluación formativa. Esta última puede ser entendida de forma sucinta como un proceso de recopilación y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo (Cronbach, 2000; Lukas y Santiago, 2004a). Nuestras opiniones sobre su vinculación

con la educación expandida y el currículo deliberativo y práctico son apoyadas por Phillips (2018) al decir que:

Las evaluaciones formativas son especialmente apropiadas cuando un programa está en desarrollo o cuando está en sus primeras fases de implementación —pues en esos casos se toman decisiones acerca de cómo mejorarlo y cómo lidiar con fallas o problemas inesperados, dificultades o defectos—, y cuando las decisiones deben tomarse con prontitud. Una “pequeña flotilla” de estudios “menos rigurosos” tiene mucho que recomendar. (Sin la guía de evaluadores formativos, el desarrollador del programa debe recurrir por lo general a la intuición sobre cómo mejorarlo.). (p. 25)

Este énfasis de la evaluación en la toma de decisiones ha tenido desarrollos posteriores, siendo retomada por otros autores y generando modelos prácticos de acción, un ejemplo de ellos es el modelo CIPP, por sus siglas inglés, desarrollado por Stufflebeam y Guba (2011), en donde se evalúan el contexto, las entradas, el proceso y el producto.

Una de las virtudes de la evaluación formativa es su carácter contextual y su apertura para acoger los eventos no planificados acaecidos en el marco de un proceso formativo, no con la intención de corregirlos sino de adaptarse a ellos para promover la continuidad del proceso (Phillips, 2018; Shavelson, 2018). Es necesario recalcar que, si bien puede haber un interés sobre lo práctico, el principal énfasis de la evaluación formativa está en generar cambios que ayuden a la adaptación al contexto y a las situaciones que se vayan presentado en el desarrollo del proceso, por lo cual lo metodológico y lo técnico se adecúan a esta finalidad (Shavelson, 2018).

Nuevamente la educación no formal interpela, y nos hace pensar sobre las formas en las que comúnmente se evalúan las prácticas educativas y los eventos que se pueden presentar. Respecto a las primeras, cabe pensarse en un horizonte de metodologías en donde las formas más convencionales como el cuestionario o los informes de lectura tiene un asidero dudoso. Respecto a las contingencias presentes, estas también pueden ser amplias teniendo en cuenta la diversidad de contextos de la educación no formal y la pluralidad de sus propuestas e instituciones que la desarrollan. Lo reiteramos, la relación entre la investigación evaluativa y la educación no formal es un terreno sugerente de indagación.

A modo de síntesis, en este apartado hemos hecho un recorrido por los lentes que nos ayudan a leer la realidad en esta propuesta concreta. La educación expandida será uno de nuestros grandes referentes y sus críticas a la educación formal nos guían hacia otros conceptos de la tradición educativa y pedagógica que resuenan con ecos similares, haciéndonos cruzar entonces por las perspectivas deliberativas y prácticas del currículo hasta condensarla en la visión procedural y práctica de Gimeno. Posteriormente, avanzamos sobre algunas ideas de la didáctica para pensarla desde la experiencia según Dewey y, en última instancia, hicimos un panorama sobre la evaluación en donde nos situamos en una evaluación formativa, en tanto que es la perspectiva más acorde de la evaluación más acorde a las ideas que hemos ido trabajando. En este trayecto nos acompañó la salvedad de que es menester recontextualizar estos conceptos en los escenarios de educación no formal, pues el currículo, la evaluación y la didáctica tienen como nicho de acción a la educación formal. La necesidad de recontextualizar los conceptos nos invita a tener una mirada atenta y una actitud crítica sobre ellos para conocer sus límites y las posibilidades que guardan, en suma, a evitar caer en concepciones instrumentales y “recetológicas” de la educación (Runge, 2016).

5 Metodología

De forma sucinta la metodología responde al cómo se llevará a cabo una investigación con la intención de satisfacer los objetivos que se ha planteado. En el contexto de este estudio, el desarrollo metodológico se hizo bajo la investigación cualitativa con un alcance exploratorio. Su diseño estuvo basado en la investigación acción conceptualizada por Stenhouse y usó como técnicas de recolección de datos el diario de campo, la observación participante y la entrevista grupal. El análisis de los datos se hizo con base en los procedimientos propios de la teoría fundamentada. Todos estos elementos se explicarán a continuación.

La investigación cualitativa es uno de los enfoques posibles dentro de la investigación, sobre ella Hernández, Fernández y Baptista expresan que esta “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (2014, p. 358). Por otro lado, y de forma más amplia, Denzin y Lincoln (2015) nos invitan a considerarla como: “una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones” (p. 48). Bajo estas comprensiones, se nos estimula a pensar que las indagaciones propias de la investigación cualitativa son de temáticas humanas vinculadas a su subjetividad, relaciones sociales y su cultura, en contraste con indagación sobre fenómenos naturales más cercanos a la investigación cuantitativa. La educación como asunto humano es un campo propicio para la investigación cualitativa.

Ahora, la investigación cualitativa no es sólo una serie de metodologías definidas por una posición para aproximarse al mundo y a las personas que viven en él, para acercarse a su posición subjetiva, a su interacción con los otros, a las condiciones materiales que poseen y a los contextos en los cuales están inmersos (Galeano, 2016). Lo anterior no solamente se da en un sentido de adquirir conocimientos de ellos como sujetos y objetos de indagación, pues se amplía a reconocer que sus comprensiones, vivencias, experiencias y fenómenos del mundo social son susceptibles de tener acercamientos científicos rigurosos, con el arreglo de procedimientos éticos que salvaguarden su integridad y protección.

Este acercamiento sensible y comprensivo con diferentes puntos de vista la hace una investigación rica en matices y adaptable a los contextos, en donde el investigador es sensible y responsable de tomar decisiones congruentes y consecuentes con los objetos de indagación y las

preguntas que se plantea. Con relación a ello, Guba y Lincon (2012), mencionan que hay siete aspectos que los paradigmas deben afrontar y que las investigaciones en particular han de responder:

Estas cuestiones incluyen la axiología (la ética y los valores), la adaptación y la conmensurabilidad (¿pueden los paradigmas encajar unos en otros?), la acción (lo que el investigador hace en el mundo), el control (quién inicia la investigación, quién formula las preguntas), los fundamentos de la verdad (fundacionalismo frente a no fundacionalismo), la validez (los modelos positivistas tradicionales frente a los criterios posestructuralistas y constructivistas), así como también la voz, la reflexividad, y la representación posmoderna (única frente a polifónica). (p. 28)

La respuesta a estas cuestiones en investigaciones concretas puede conducir, por ejemplo, desde el establecimiento de un compromiso político con los grupos y comunidades con quienes se investiga, hasta el desarrollo de indagaciones sobre la propia subjetividad del investigador.

La investigación cualitativa es también un campo en el cual se entrecruzan disciplinas, cada una de ellas con singularidades en la forma de construir conocimientos, lo cual alimenta los procesos de investigación y provee recursos para llevarlos a cabo. Ante este panorama de variables anteriormente esbozado, se pone en evidencia que la investigación cualitativa implica una constante toma de decisiones y una reflexión constante sobre ellas.

Una de las elecciones importantes en el diseño de la investigación es su alcance, el cual puede ser según, Hernández, Fernández y Baptista (2014), correlacional, al enfocarse en la conexión que puede haber entre dos variables; explicativo, cuando brinda comprensiones sobre un acontecimientos o fenómenos con base en conceptos y datos; y exploratorio, cuando se exploran temas poco estudiados o sobre los que hay vacíos importantes en cuanto a su comprensión. Abordemos este último con más detenimiento pues será el alcance de esta investigación.

Teniendo en cuenta las singularidades que abordamos desde la problematización del fenómeno al que se dedica este estudio, al entrecruzar un tema emergente como lo es la educación expandida y las masculinidades alternativas en un espacio de educación no formal, es adecuado plantear el alcance de la investigación como exploratorio pues el objeto de estudio se perfila como

un fenómeno novedoso que no ha sido suficientemente estudiado. Este alcance es descrito extensamente por Hernández, Fernández y Baptista (2014) de la siguiente forma:

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha bordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas. (p. 91)

La revisión documental realizada nos dio luces sobre el diseño metodológico y las temáticas abordadas en los procesos con adolescentes sobre masculinidades alternativas en contextos de educación no formal, pero la vinculación con la educación expandida es incipiente, más aún cuando se incorporan en esta relación conceptos poco estudiados en esos espacios como los son el currículo o la evaluación.

A continuación, hablaremos entonces del diseño elegido para el desarrollo de este trabajo: la investigación acción.

5.1 Teseo teje en San Javier, la investigación – acción

La investigación acción es un diseño que, si bien tiene fuertes conexiones con una tradición latinoamericana de investigación social y comunitaria, en la que cobra gran relevancia el trabajo de Orlando Fals Borda, no ha sido la única propuesta investigativa que acoge la idea de que la acción es parte de la investigación o que se investiga desde la acción. En este orden de ideas podemos reconocer al menos tres vertientes de ella: una investigación acción técnica, en donde los profesionales de la educación son reproductores de modelos y procesos educativos externos y ellos son sólo sus ejecutores. Una investigación acción práctica, en donde los cambios y la investigación educativa son propuestos, formulados, e implementados por profesionales de la educación en sus propias prácticas. Por último, estaría una investigación acción emancipatoria, la cual propone que las investigaciones desde la acción conducen a cambios sociales en los que la comunidad participa activamente, lo cual conduce a su empoderamiento y al del profesional de la educación que participa en el proceso formativo (Latorre-Beltrán, 2010).

Este trabajo de grado se circunscribe a la perspectiva de una investigación acción práctica desarrollada por autores como John Elliot y Laurence Stenhouse. La investigación acción según este último es:

El tipo de investigación en la que el acto investigador es necesariamente un acto sustantivo; es decir, el acto de averiguar tiene que ser acometido con una obligación de beneficiar a otros que no pertenezcan a la comunidad investigadora. (Stenhouse, 2010, p. 88)

Si bien este diseño se ha enfocado en las instituciones educativas escolarizadas, la revisión de antecedentes nos invita a pensar que su uso en instituciones de educación no formal es viable y provechoso.

La investigación acción recurre a la formulación de un proceso formativo que será analizado con la intención de mejorarlo. Como ya hemos indicado en los antecedentes, esto demanda de la creación de dos diseños: el diseño de la intervención, y el diseño del proceso de recolección de información.

El proceso de intervención que será sometido a una revisión crítica habrá de contar con momentos de planeación, ejecución, evaluación y posterior ajuste al plan para retomar un nuevo ciclo de ejecución y evaluación (Latorre-Beltrán, 2010).

Esta tiene además un ciclo y un proceso de propuesta, ejecución y evaluación para reajustar las propuestas de acción. Así las cosas, una investigación acción requeriría de una propuesta educativa que tenga momentos de propuesta, ejecución y evaluación sumado a un diseño de recolección de información con el que se adelantará el análisis de lo acontecido en la primera (Latorre-Beltrán, 2010).

La investigación acción, como expresa Lattore – Beltran, es un nombre amplio que se utiliza para diferentes propuestas educativas e investigativas en las que los profesionales de la educación, principalmente docentes de escuelas, realizan cambios en sus prácticas formativas. Dentro de este grupo de autores es posible encontrar a John Elliot, Lawrence Stenhouse, Stephen Kemmis, Robin McTaggart y a Kurt Lewin.

Con relación a este diseño de investigación, como se afirmó en el marco teórico, la investigación acción guarda coherencia con una visión de la enseñanza en la cual los profesores pasan de ser ejecutores de directrices institucionales o de normativas, para reivindicarse como

agentes altamente relevantes en el desarrollo curricular. Esta visión de los profesores como agentes activos de los procesos educativos está inscrita en una perspectiva crítica de la escuela que revisa y analiza lo que sucede con ella, corriente dentro de la cual es posible ubicar desde el movimiento evaluativo estadounidense de los 80, hasta las pedagogías críticas inspiradas en autores como Henry Giroux.

Al igual que en otros diseños de investigación, la investigación acción varía conforme a los autores que la conceptualizan y la practican (Latorre-Beltrán, 2010). Desde Kemmis y McTaggart se retomaría el papel de cambio social que poseen los docentes en un proceso de empoderamiento y cambio social que salta por fuera de la escuela para vincularla con problemáticas sociales, con el interés de incidir en ellas. Esta perspectiva es la más cercana a la tradición latinoamericana de investigación acción. John Elliot por su parte hace un gran hincapié en disponer como elemento relevante el conocimiento acumulado por los docentes en su práctica y la interacción de estos con aspectos teóricos tradicionales. Por último, mencionamos que Stenhouse se preocupa por el desarrollo del currículo y la mejora de las instituciones y la práctica docente, junto a la imbricación constante entre las labores de la investigación como en las de enseñanza, así como en la incorporación de nuevos elementos en ella, lo que la hace cercana a la innovación educativa. Miremos esto con más detalle.

Stenhouse (2010) en su libro *Investigación y desarrollo del currículo*, menciona que la investigación se fusiona con la enseñanza debido a la incorporación paulatina de programas para la mejora escolar en diferentes escuelas, entre los que se encuentran aquellos para la convivencia interracial en las escuelas. Las evaluaciones y estudios de caso surgidos alrededor de estos programas le plantean cuestionamientos sobre las formas en las cuales estos se desarrollan en las escuelas. Entre sus opiniones leemos que, ante este tipo de contenidos, los diversos públicos y personas interesados en estos temas no están de acuerdo con las formas en las cuales han de ser abordados por lo que un currículo unificado sobre ellos es difícil de satisfacer y hace que su ejecución no sea homogénea. Por otro lado, menciona que en esa generalización se pierden las singularidades contextuales que afectan la ejecución de las prácticas educativas sobre las relaciones interraciales entre estados, instituciones, grados o aulas. Las evaluaciones y estudios de caso asociados a la incorporación de nuevos programas requieren de una mayor logística y recursos de los que se disponían, por lo que las devoluciones para la realización de cambios en el currículo son lentas o llegan cuando el proceso ha finalizado.

Ante estas condiciones, Stenhouse retoma la figura del docente como el protagonista de estos escenarios pues todos lo comprometen y el cambio escolar en aras de una mejora le interesa. Es aquí donde los profesores, al asumir ese rol de cambio en sus instituciones, apoyándose y usando las practicas propias de la investigación, realizan una indagación sobre sus propias prácticas con la finalidad de mejorarlas, propiciando con ello el cambio escolar. Así no hay pretensiones ni compromisos ajenos al terreno y acción inmediato del docente responsable. Bien es expresado por Stenhouse (2010) cuando dice:

Es importante señalar que, en esta situación, el profesor se preocupa por comprender mejor su propia aula. En consecuencia, no se enfrenta con los problemas a que da lugar al generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructuración sistemática de la comprensión de su propia labor. (p. 211)

Si bien este diseño de investigación fue concebido inicialmente en espacios escolares y para ser desarrollado por docentes, podemos establecer conexiones útiles para esta investigación. Como se pudo notar en el apartado de revisión de antecedentes, era un diseño común pese a que era desarrollado por trabajadores sociales o psicólogos en escenarios diversos como los comunitarios o los carcelarios sin que esto haya tenido repercusiones negativas en el desarrollo de la investigación. Por otro lado, la investigación acción desde Stenhouse es generalizable a los escenarios de educación no formal y cercana a los profesionales de la educación pues sus problemas son similares a los que se describe en el contexto de emergencia de la investigación acción. Estas ideas nos permiten reafirmar que este diseño es adecuado para esta investigación.

5.2 El trabajo de campo

El trabajo de campo fue desarrollado durante el periodo comprendido entre el 9 de marzo y el 13 de mayo del 2023 en la casa cultural Raíz Morada, la cual es coordinada por la Fundación Casa de las Estrategias, ubicada en la comuna 13 de Medellín. Recordemos que las Casas Moradas hacen parte de las estrategias de la Fundación Casa de las Estrategias, habiendo 4 de ellas (Raíz, Encarrete, Frontera y Esquina), y son formuladas como espacios de acogida y encuentro para adolescentes de contextos marginalizados.

La recolección de datos se desarrolló en el contexto de la realización de una propuesta de intervención llamada Cosas de Manes, en el marco del cual se diligenciaron diarios de campo, fichas de observación y una entrevista grupal a los participantes del proceso. A la propuesta de intervención asistieron alrededor de 4 a 6 personas y se realizaron 5 diarios de campo, 5 fichas de observación y la entrevista grupal.

Para la participación y la realización de la propuesta de intervención en la casa cultural Raíz Morada se realizaron los protocolos respectivos, según fue indicado por los profesionales de la casa cultural. Antes del inicio del proceso de investigación se solicitó una reunión previa con el equipo gestor de Raíz Morada para solventar las dudas que pudieran presentarse sobre la investigación y acoger las orientaciones y requisitos que pudieran presentarse para la realización del trabajo de campo en esta casa cultural.

Para la aplicación de los instrumentos, se diseñó un protocolo en el que se explicó la forma en la cual éstos serían implementados, así como el uso de los recursos necesarios para ello.

En cuanto a la propuesta de intervención, esta tuvo un diseño preliminar que fue ajustado paulatinamente conforme el proceso se iba desarrollando, acogiendo las orientaciones de la investigación acción según las cuales es posible modificar el proceso mientras éste se ejecuta para que responda mejor a las particularidades del contexto. Sobre el proceso de intervención hablaremos de forma extensa más adelante.

Finalizado el proceso de recolección de información, se promovió una conversación abierta con el equipo de la Fundación Casa de las Estrategias para hacer la devolución de los hallazgos, de igual forma se hizo un encuentro con los participantes del proceso formativo con la finalidad de socializar con ellos los resultados de la investigación.

5.2.1 Cosas de Manes, un parche

El despliegue de la propuesta formativa estuvo orientado por las características de la educación expandida y fue concretada bajo la idea de Nodos. Cada Nodo buscó tener una metodología y un tema diferenciado, se pretendió una amplia diferencia entre los contenidos y para amplificar el carácter participativo se hizo un proceso de consulta colectiva de temáticas y

metodologías para ser incorporadas a la propuesta de intervención. Los Nodos fueron: masculinidades, estereotipos de género⁹, privilegios¹⁰ y masculinidad frágil¹¹.

La propuesta de intervención fue desarrollada en la casa cultural Raíz Morada en San Javier durante el 9 de marzo al 22 de abril del 2023. Los encuentros se realizaron en su mayoría los sábados en el lapso de 1:00 p.m. a 3:30 p.m. Los participantes fueron en su gran mayoría hombres entre los 18 y 20 años y la participación fue de 4 a 6 personas.

El relacionamiento con la Raíz Morada estuvo favorecido por haber participado durante el semestre 2022 – 2 como practicante. Para la realización de la propuesta de intervención se cumplió con los requisitos respectivos para la participación en la casa cultural indicados por las anfitrionas y la coordinadora del equipo de pedagogía. Como parte de las consideraciones éticas de la investigación se propuso una conversación previa al inicio de trabajo de campo para esclarecer dudas referentes a la investigación y acoger las recomendaciones y orientaciones del equipo de pedagogía sobre el trabajo de campo en la casa cultural.

⁹ En el marco de este Nodo se tomó como referencia las comprensiones de Colás y Villaciervos (2005), quienes retoman diversos autores para determinar que son los estereotipos de género, según ellas:

los estereotipos, son “generalizaciones preconcebidas sobre los atributos o características de la gente en los diferentes grupos sociales”, en el caso de género, atributos asignados a hombres y mujeres en función de su sexo. Los estereotipos de género, entre otros, constituyen la base sobre la que los sujetos articulan la propia existencia partiendo de códigos y categorías de identidad asignados por la cultura (Lagarde, 1998). Esta autora (1996), considera que, los estereotipos de género, se aprenden desde la infancia y no tienen un carácter aleatorio, son componentes del mismo ser, dimensiones subjetivas arcaicas y en permanente renovación, por ello, son fundantes. Por tanto los estereotipos constituyen la base de la construcción de la identidad de género. Generan una percepción de género interiorizada que orienta y guía tanto la representación de la realidad como las acciones, pensamientos y comportamientos de los sujetos (Jiménez, 2005). (p. 38)

¹⁰ Por privilegios se tomó la definición que Cascales (2017) hace de ellos como:

una serie de posiciones de prestigio social en degradación de otras posiciones subordinadas configuradas en oposición, las cuales se las considerará frágiles, no adecuadas o incapacitadas para muchas de las funciones sociales que abren las puertas hacia la independencia, el progreso personal o el éxito social. (p. 164)

¹¹ En la búsqueda que realizamos no encontramos una conceptualización sobre el término de masculinidad frágil; sin embargo, debido a la acogida que tiene en Raíz Morada para problematizar algunas actitudes sobre la masculinidad se consideró prudente adoptarlo. Elizabeth Castillo, en su columna de opinión *Masculinidad Frágil*, describe ideas similares a las que habitan en Raíz Morada cuando se habla de este término:

La masculinidad frágil es una masculinidad que se avergüenza fácil, que se siente retada por conductas simples, como que una mujer le bloquee el paso, por ejemplo. Y que reacciona con violencia, porque no sabe dar trámite a la frustración o a las emociones. Se agrava si quien tiene esa masculinidad ejerce autoridad. Porque sucede lo que pasó: el mayor, la persona con más autoridad en el lugar, terminó perdiendo el respeto de todas las personas que se encontraban allí, por no saber manejar la autoridad. (El Tiempo, 2022)

Para la ejecución del proceso se contó con el apoyo inicial de Raíz Morada para la convocatoria y difusión de la propuesta de intervención. De forma paralela se creó un perfil de Instagram para apoyar el proceso de convocatoria y visibilidad del proceso formativo. La existencia y la participación en redes sociales por medio de fotos o videos fue informada en los consentimientos informados.

El primer Nodo se llevó a cabo el jueves 9 de marzo en la otra sede de la Casa Cultural, Encarrete. Sin embargo, debido a la abaja asistencia y a la alta presencia de personas mayores del rango etario esperado decidimos hacer el cambio a los sábados buscando una mayor participación por parte del público objetivo del proceso formativo.

El Nodo de diagnóstico se realizó el 25 de marzo y se hizo una convocatoria de una semana para ella. En el Nodo no participó nadie externo a Raíz Morada y sólo estuvieron aquellos que hacían parte del colectivo Mambe y que se encontraban reunidos en la casa cultural ese día. Esta falla en la asistencia hizo reconsiderar a la posibilidad de la realización de otro Nodo de forma paralela, lo anterior fue corroborado de forma posterior al no existir otros espacios libres para realización de los Nodos en semana.

El segundo Nodo, desarrollado el 1 de abril, abordó los estereotipos de género por medio del dibujo y permitió conversar sobre la influencia que estos podían tener en las relaciones con las mujeres, con los otros y consigo mismos.

El tercer Nodo fue ejecutado el 15 de abril y trató el privilegio desde la expresión corporal, cabe resaltar que en esta sesión los participantes acogieron la metodología y se motivaron a conversar abiertamente sobre lo que consideran como privilegios en las mujeres.

Por último, el cuarto Nodo se desarrolló el 22 de abril por medio del bordado de la frase: “masculinidad frágil” a la par que se conversaba sobre las acciones pequeñas y cotidianas que daban pie a hacer críticas sobre la propia masculinidad.

Como parte de las devoluciones estipuladas en las consideraciones éticas, y a raíz de la acogida que tuvo la sesión de bordado, se organizaron dos sesiones adicionales, los días 29 de abril y 6 de mayo, para continuar con los proyectos que se estaban bordando. Además de ello, y a solicitud de la principal gestora cultural de Raíz Morada, se cotizaron y compraron materiales básicos para bordar para la casa cultural.

5.3 La recolección de los datos

La recolección de los datos se hizo de forma paralela al desarrollo del proceso formativo y se adelantó por medio de la observación, usando un diario de campo como instrumento en el marco de la observación participante, y la entrevista, en su vertiente de entrevista grupal. Para cada una de estas técnicas se diseñó un protocolo para su aplicación en donde se explicaba que después de cada sesión se diligenció la ficha de observación y 24 horas después el diario de campo. La entrevista grupal fue desarrollada al final de proceso. Ahondemos ahora sobre cada uno de éstos, así como las consideraciones éticas que se acogieron en esta investigación.

5.3.1 Consideraciones éticas

Al hablar de consideraciones éticas se aborda un importante aspecto de la investigación, su carácter axiológico, mucho más en investigaciones que se desarrollan con personas. La ética en la investigación, no es sólo un ámbito de reflexión, es también un escenario de aplicación específico de acciones y compromisos para la prevención de cualquier daño a las personas involucradas en el marco de una investigación (desde los participantes, investigadores y lectores de los informes de investigación), en cambio, esta promovería un beneficio mutuo entre los participantes, principalmente entre investigadores y las personas involucradas como sujetos- objetos (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, COLCIENCIAS, 2018; Hernández, Fernández y Baptista, 2014; McMillan y Schumacher, 2010)

Cada investigación puede tener requerimientos éticos específicos según las pesquisas de la investigación y el alcance que poseen. Al respecto, Galeano (2016) nos invita a pensar sobre las siguientes consideraciones éticas que pueden ser comunes y de amplia aplicación en las ciencias sociales humanas: consentimiento informado, confidencialidad, retorno social de la información obtenida y, en general, “analizar, prever y minimizar los efectos del registro sobre los informantes y sobre el investigador y estar preparado a modificar las estrategias de registro cuando las condiciones de desarrollo de la investigación lo demanden” (Galeano, 2016, p. 85). A continuación, expondremos cada una de ellas y cómo fueron contextualizadas en esta investigación.

Hablar del consentimiento informado implica el realizar un acuerdo entre las partes involucradas en la investigación sobre las técnicas de recolección de la información usadas, así como de sus usos y los propósitos que tendrá durante la investigación y de forma posterior a ella.

En el contexto de esta investigación, el consentimiento informado fue manifestado al diseñar los documentos de consentimiento informado para los participantes, así como los asentimientos para los menores de edad, los cuales eran entregados a los participantes que estuvieron participando de la propuesta de intervención. En estos documentos se explicaba el objetivo de la investigación, el uso la información recolectada, y las técnicas que serían usadas durante las sesiones. Igualmente eran informados sobre una socialización de los hallazgos de la investigación a la cual estaban invitados por hacer parte de la propuesta de intervención, y finalmente se brindaba la información de contacto del investigador principal y el potencial uso del material fotográfico en el perfil de la propuesta de intervención. Los consentimientos informados y los asentimientos se encuentran al final de este informe como anexos.

Hay que mencionar, además, que la solicitud de la reunión inicial con la Fundación Casa de las Estrategias se planteó como una socialización del trabajo de campo que se realizaría para así acoger las retroalimentaciones y requerimientos que se plantearan como necesarios sobre este proceso y respecto al uso de la información recolectada.

Continuando con las consideraciones éticas, la confidencialidad y anonimato buscan salvaguardar la identidad del informante para prevenir su identificación por parte de terceros. Dentro de estas consideraciones se pueden usar seudónimos o tachar informaciones que no sean relevantes para la investigación, incluso guardar la información durante un tiempo prudencial que se considere que su utilización no vulnera la integridad física o moral de los participantes.

La confidencialidad fue guardada en tanto que en las transcripciones y registros se usaron las siglas de los nombres con las cuales los participantes se presentan o se hacen nombrar. Además de ello no se tomaron registros fotográficos de los menores de edad que participaron de la propuesta de intervención para el perfil de Instagram de la propuesta de intervención.

La tercera consideración ética que nos propone Galeano es el retorno social de la información, por este se entiende la comunicación constante con los participantes sobre los usos que tendrá la información que suministraron, lo cual también implica que una vez se realice la investigación éstos conozcan los hallazgos derivados de la misma.

El retorno social de la información lo consideramos desde el planteamiento de la reunión inicial para conversar sobre el trabajo de campo y allí mismo establecer los acuerdos bajo los cuales estaría la devolución de los hallazgos de la investigación a los participantes y a la Fundación Casa de las Estrategias. Respecto a esta invitación, al no tener una respuesta sobre ella, se tomó la decisión de hacer dos sesiones más para continuar con los intereses de los participantes y se acogieron las orientaciones de la principal gestora cultural de contar con otros materiales para bordar en semana, los cuales fueron cotizados y comprados por el investigador principal con dineros de la Casa Cultural. Sumado a lo anterior, los participantes fueron invitados a una sesión para conocer los hallazgos de la investigación y se diseñó un espacio de socialización con la Fundación Casa de las Estrategias para darles a conocer los hallazgos de la investigación, ambos recibieron una copia del informe de investigación.

Finalmente, como parte de las consideraciones éticas se tuvo una comunicación constante con la principal gestora cultural de Raíz Morada, con la intención de informar sobre los avances de la propuesta de intervención y comunicar situaciones susceptibles de ser abordadas por las rutas de atención psicosocial de la casa cultural.

5.3.2 *La observación*

Dicho de forma concreta: “cualquier investigación requiere algún tipo de observación sobre las personas, cuestiones o procesos” (McMillan y Schumacher, 2010). Al ser un método de uso prolífico en ciencias sociales humanas, ésta tiene amplios desarrollos que le permiten adecuarse a los contextos en los cuales se desarrollará. Pese a esto, todas ellas comparten que no son observaciones “al azar” sino que se realizan con un sentido de indagación, en situaciones sociales específicas.

La observación al ser una práctica de registro intencionado es susceptible de ser orientado por las preguntas de la investigación o los conceptos de la misma, esta observación que la diferencia de su acción cotidiana es también llamada por Macmillan y Schumacher (2010) como observación estructurada. Otros autores, como Cid, Méndez y Sandoval (2011) plantearán otras variantes de la observación según el nivel de participación del investigador, la cual podría ser participante y no participante, y según el grado de estructuración que pueda tener, siendo ésta no estructurada, semiestructurada o estructurada.

Por otro lado, al ser desarrollada en situaciones sociales específicas implica un análisis amplio de las situaciones culturales en las cuales se desarrolla la investigación, por lo que no es una decisión menor o instrumental y requiere atención y reflexión. Este énfasis es descrito con claridad por Bonilla y Rodríguez (1997) de la siguiente forma:

Aunque a simple vista las situaciones sociales pueden parecer “claras y ordenadas”, normalmente esta percepción de la realidad obedece a que lo que observamos es el resultado final de una serie de actos, normas y relaciones implícitas, no tan evidentes ni aun para los mismos actores. Dado que las situaciones sociales están configuradas por la interacción entre individuos, sus componentes no están aislados, sino que se encuentran interconectados formando redes complejas. De ahí que, si bien el observador comienza enfocando su atención en los elementos más básicos de la situación (actor; comportamiento, tiempo y espacio), debe ir enriqueciendo progresivamente el rango de observación, incluyendo componentes adicionales como por ejemplo los objetos, los sentimientos, el tipo de relaciones que establecen las personas, los objetivos que persiguen con los comportamientos, etc. En un nivel más detallado resulta conveniente además descomponer el comportamiento en actos (acciones simples), actividades (conjunto relacionado de actos) y eventos (conjunto de actividades). (p. 119)

Ahora, ante estas aclaraciones sobre la observación en las situaciones sociales, es notoria la relación que posee con la etnografía y con el inventario de técnicas que esta desarrolla en sus investigaciones.

Una vez realizadas estas comprensiones sobre la observación, vamos a abordar aquellas técnicas que fueron usadas de este método en este estudio: el diario de campo y la observación participante.

5.3.2.1 Diario de campo. La investigación acción emplea métodos que enfatizan la reflexividad de las personas responsables del proceso formativo que se despliega como parte de la investigación, uno de ellos es el diario de campo.

Se ha privilegiado el diario de campo en tanto que éste hace parte de las técnicas usadas en la búsqueda de antecedentes, siendo además una técnica orientada hacia la reflexividad sobre el

propio proceso, lo cual es necesario en la investigación acción. En el diario de campo se consignan los acontecimientos acaecidos que son relevantes para la investigación junto a las reflexiones y emociones del investigador que los registra (Almagueiras, 2006), esta técnica ha sido descrita con precisión por este autor de la siguiente forma:

En él se vuelcan especialmente vivencias y experiencias generadas en el trabajo de campo. Se trata de un recurso que permite explicitar por escrito cierto tipo de observaciones a la vez que dar visibilidad a emociones, como sentimientos que se despliegan y transforman en el curso de la investigación. El diario constituye el ámbito fundamental para organizar la experiencia de la investigación, para exponer nuestras intuiciones a partir de los referentes empíricos que uno ha relevado en el campo. Pero, también, el diario conforma un espacio propicio para la explicitación de los cambios y de las transformaciones sentidas que acompañan el trabajo, desde el momento que lo comenzamos. Una oportunidad para detectar sesgos personales, situaciones o vivencias que pueden, de una u otra forma, incidir en el mismo. La relación entre lo personal, lo emocional y lo intelectual se transforma mediante el «análisis reflexivo» que encuentra en el «diario de campo» el espacio propicio de manifestación. (Almagueiras, 2006, p. 136)

La cita anterior nos ilustra sobre el trabajo reflexivo y cuidadoso que conlleva la elaboración del diario de campo y la relación que se establece entre las observaciones de los eventos del campo y las opiniones personales encausadas y enfocadas por los intereses de indagación.

En el desarrollo del trabajo de campo se hicieron 5 diarios de campo, uno por cada Nodo. La estructura del instrumento tuvo 5 grandes segmentos, uno de ellos con información general del Nodo, otro sobre la educación expandida, el tercero sobre las masculinidades alternativas, el cuarto fue planteado como un cruce entre estas dos últimas, finalmente el quinto segmento fue designado para reflexiones e ideas que pudieran ser susceptibles de ser abordadas con posterioridad. Se incluyen como anexo al final de este estudio los formatos de diario de campo que fueron usados, así como el protocolo creado para su diligenciamiento.

5.3.2.2 Observación participante. Como se mencionó, la observación participante es una variación de la observación en la cual el investigador realiza una inmersión prolongada en la

cotidianidad de la comunidad y los eventos de su vida social (Angrosino, 2015) En el caso de esta investigación, se realizaron 5 observaciones participantes en el escenario de las sesiones de la propuesta de intervención.

De acuerdo con las precisiones que hicimos sobre la observación, fue realizada como una observación participante semiestructurada. Se acogieron las orientaciones de Angrosino (2015) sobre este método, pues de acuerdo con él, en el registro de las observaciones se realiza una descripción de la situación a observada, una focalización de la misma basada en los objetivos de la indagación en curso y, finalmente, el énfasis sobre aspectos particulares de aquello que es focalizado.

Resaltamos que la observación participante fue importante pues nos ayudó a registrar acciones y actitudes que podían ser susceptibles de no ser registradas en el diario de campo. Con relación a este último, al ser una metodología más orientada al registro de lo acaecido en la cotidianidad que a la reflexividad, permitió complementar los datos del diario de campo contribuyendo a la saturación de categorías por métodos diferentes.

El instrumento creado para la observación participante fue una ficha de observación construida a partir de las orientaciones de Guber (2012) sobre el trabajo en campo. Debido a esto los apartados serán personas, acciones, tiempos y espacios. En el apartado personas, se registraron observaciones y anotaciones sobre las participantes, las actitudes e interacciones que realizaron, así como cambios en la participación. En cuanto a las acciones, en este se narró el desarrollo de la sesión mencionado las interacciones favorables o no entre los participantes que fueron promovidas u obstaculizados por la metodología. Con relación al tiempo, se registraron los desfases o aciertos respecto a la organización de los momentos de las metodologías. En cuanto a los espacios, se describió el uso espacial y las formas en las cuales los participantes interactuaron con el ambiente en donde se desarrolló la sesión del evento. La revisión de literatura nos permitió conocer las características de la educación expandida y de la masculinidad hegemónica, estas caracterizaciones fueron incorporadas a la ficha de observación como orientadoras de los registros. Se incluye como anexo la ficha de observación y el protocolo para su diligenciamiento.

5.3.3 *Entrevista*

Hemos hablado sobre el énfasis de la investigación acción en la reflexión del profesional de la educación y de cómo la observación participante y el diario de campo son técnicas adecuadas para este diseño pues contribuyen a dar reflexividad y promover el registro sistemático sobre sus prácticas educativas. Sin embargo, teniendo en cuenta que en las prácticas educativas participan otros actores, entre ellos los estudiantes quienes experimentan la educación en una cotidianidad distinta de los profesionales que las orientan. Podemos entonces recoger aquel carácter de la investigación cualitativa en la cual se genera una convergencia de visiones para comprender mejor la realidad social, por lo cual recurrir a métodos que nos permiten comprender las perspectivas de estos actores sobre los procesos formativos nos ayudan a entender mejor las propias prácticas educativas. La entrevista es consistente con esta perspectiva por los motivos que expondremos a continuación.

Más allá de ser sólo un intercambio verbal entre varias personas, se extiende a ser un evento atravesado por hechos contextuales, históricos y políticos, en donde una serie de personas realizan un esfuerzo colaborativo sobre un tema puntual (Ander Egg, 2011; Fontana y Frey, 2015).

Ander Egg (2011) llama la atención sobre 3 consideraciones relevantes que inciden sobre la entrevista, las cuales son: las relaciones que se establecen entre el investigador y el entrevistador o entrevistados, como proceso en tanto es necesario mantener un ambiente ameno durante el desarrollo de la entrevista y, finalmente, consideraciones éticas, en donde se destacan la capacidad de escuchar y la habilidad de preguntar del investigador.

Hay grandes posibilidades en la entrevista, puede ser realizada de forma individual o grupal, y ser desarrollada de forma estructurada, semiestructurada o abierta. En el contexto de esta investigación realizamos una entrevista grupal al final de la propuesta de intervención, sobre ella hablaremos a continuación.

5.3.3.1 Entrevista grupal. La entrevista grupal es una variación de la entrevista en la cual se interroga a varias personas de forma simultánea (Fontana y Frey, 2015), sobre ella recaen entonces todas las consideraciones que abordamos líneas más arriba (de relación, proceso y técnicas) sumadas a su grado de estructuración en estructurada, semiestructurada o abierta. Además de ello, en la entrevista grupal se añade el papel del entrevistador como moderador y a la selección de las personas, como grupo a ser entrevistado. Respecto a la moderación, Fontana y Frey (2015)

mencionan que ésta puede variar y tomar actitudes más rígidas y de control sobre los participantes y sus interacciones o una más flexible y cercana a una entrevista empática.

En cuanto al grupo, Ander Egg (2011), pone en consideración varias tareas para la realización de técnicas colectivas en investigación:

- Selección de personas participantes: no deben ser menos de cinco, ni más de doce, excluyendo al coordinador y un posible observador externo.
- Contacto e invitación de las personas elegidas: aun cuando se envíe una nota formal, debe ser personal.
- Preparación adecuada: lo más importante son las cuestiones que se eligen para ser tratadas.
- Elección del local donde se llevará a cabo la reunión.
- Importancia de que el moderador tenga conocimientos y habilidades para animar y coordinar el grupo. (p. 128)

Las sugerencias dadas por él junto a las que planteamos en la entrevista nos guiaron en la realización de la entrevista grupal que ejecutamos al finalizar la propuesta de intervención con los participantes de ésta, la resolución final fue una entrevista grupal semiestructurada.

Para el desarrollo de la entrevista grupal se creó un guion con 2 momentos principales, el primero sobre la propuesta de intervención, el cual estaba dividido por las características de la educación expandida según Uribe (2018), y el segundo sobre las masculinidades, en el que se preguntaba sobre las características de masculinidad hegemónica y de las masculinidades alternativas. Este guion se encuentra como anexo al final de este informe.

La elección de esta técnica correspondió, además, al realizar un ejercicio de escucha activa a los participantes sobre sus comprensiones sobre la propuesta de intervención y conocer sus comprensiones y actitudes sobre las masculinidades alternativas. Esta técnica es coherente con el alcance exploratorio de la investigación al ampliar la perspectiva de los registros del diario de campo con las voces de los participantes.

5.4 Análisis de datos

El análisis de datos de los datos recolectados es uno de los procesos finales que se realiza en una investigación cualitativa. Este momento, lejos de ser algo mecánico y automático, es un proceso reflexivo que está permeado por el contexto histórico en el cual se desarrolló la investigación, y que involucra la sensibilidad intelectual del investigador (Denzin e Yvonna, 2017).

Al alejarse de un proceso mecánico, el proceso de análisis es también un campo en donde puede haber una variedad de técnicas de análisis, mencionando sólo algunas de ellas, Coffey y Atkinson nos proponen un recorrido sobre las posibilidades de los análisis narrativos y metafóricos (Coffey y Atkinson, 2005). A lo cual resaltamos que ellas, en tanto que proceso de análisis, nos ayudan a pensar sobre los datos en articulación con los conceptos y los códigos como herramientas de pensamiento (Coffey y Atkinson, 2005).

En esta investigación nos decantamos por la teoría fundamentada para hacer el análisis de los datos de nuestro trabajo de campo. Vamos a entender por teoría fundamentada siguiendo a Strauss y Corbin (2002), quienes afirman que:

Se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la "realidad" que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar). Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. (p. 22)

La teoría fundamentada se destaca en la investigación cualitativa por su alta adaptación a diferentes investigaciones de distinta naturaleza y porque en su carácter interpretativo reconoce las diferentes visiones, comprensiones e informaciones de los participantes en una investigación, expresadas en los datos recolectados (Coffey y Atkinson, 2005). Otro elemento en donde destaca es en su alcance para la creación de una teoría que recoja los datos y conceptos empleados en una

investigación particular creando así una teoría sustantiva. Ahora bien, el alcance de nuestra investigación no se aventura a generar una nueva teoría y se refuerza su carácter exploratorio para reconocer alcances y limitaciones que puedan tener la educación expandida en un proceso formativo de masculinidades alternativas.

Respecto a su desarrollo histórico, Henao, Ramírez y Uribe (2020) exponen la existencia de al menos tres vertientes de la teoría fundamentada: la sistemática, la emergente y la constructivista, en palabras de ellos:

El primero tiene un espíritu más prescriptivo debido a que aboga, como su nombre lo indica, por diseños sistemáticos que ordenadamente van de una codificación abierta, pasando luego por la axial, hasta llegar a la selectiva. Desde este diseño, los pasos, reglas y procedimientos se hacen cada vez más explícitos, estandarizados, seriales y codificados. El segundo diseño, el emergente, se aleja del esquematismo anterior porque busca, como se lo planteó en un inicio la teoría fundada, generar teoría a partir de los datos antes que comprobarla o verificarla. Por eso critica el empleo de categorías predeterminadas y defiende el método de comparación sistemática y continua entre los códigos, categorías y conceptos. Así, las teorías pueden, y deberían, ajustarse o modificarse si aparecen nuevos datos. El último diseño, el constructivista, no se preocupa tanto por los métodos, la recolección sistemática de datos y la descripción puntillosa de las acciones, sino en los valores, visiones, creencias, sentimientos, ideologías y concepciones de los participantes y el investigador de un estudio. (pp. 174-175)

En el contexto de nuestra investigación se acogió el proceso sugerido por la teoría fundamentada con un diseño sistemático. Así las cosas, se realizó una comparación constante de los datos recopilados por los diferentes instrumentos de cada una de las técnicas usadas. Posteriormente se llevó a cabo un proceso de codificación sistemática creando con ellos códigos para los datos recolectados. La codificación sólo se hizo de forma abierta usando categorías determinadas por el objetivo y pregunta de investigación, estas fueron: masculinidades alternativas y educación expandida. Cada una de ellas tuvo una conceptualización que contempló la formulación de subcategorías. Las familias de códigos y su conceptualización respectiva serán expuesta a continuación.

5.4.1 Educación expandida

Hemos abordado ampliamente la educación expandida y la relación que esta guarda con la tecnología educativa y otros desarrollos como lo son la educomunicación y el edupunk. A partir del recorrido expuesto capítulos anteriores, sintetizaremos como categoría a la educación expandida como una serie de prácticas educativas desarrolladas en contextos de educación no formal, en los que se propicia la alta convergencia entre diferentes disciplinas y ciencias junto a su despliegue creativo y abierto para la materialización de proyectos personales y colectivos (Fonseca, 2011; Freire, 2012; Uribe, 2018).

Atendiendo a la anterior comprensión, reconocemos la existencia de 3 subcategorías: prácticas educativas, convergencia y despliegue creativo. Ahondemos más en ellas.

5.4.1.1 Prácticas educativas. Como ya lo hemos indicado en nuestra posición sobre lo que es la pedagogía, esta es un campo disciplinar que reflexiona sobre las prácticas educativas y la formación. Las prácticas educativas son acciones bajo las cuales se busca influir en las formas en las cuales un grupo humano experimenta su presente y su futuro (Garcés, 2015; Runge y Muñoz, 2012). Más allá de esta definición, Runge (2013) nos propone 4 características que deben tener las prácticas educativas, a saber: una intencionalidad dada a la intervención educativa, una planeación de la interacción propuesta, la profesionalización del enseñante y la institucionalización de la interacción. Con base en esas ideas, comprenderemos a las prácticas educativas como categorías analíticas, aquellas acciones o situaciones planeadas, organizadas o guiadas por un profesional de la educación bajo una intencionalidad formativa hacia un grupo determinado de personas.

5.4.1.2 Convergencia. En cuanto a convergencia, su morfología nos indica que sus componentes léxicos son: el prefijo con- (completamente, globalmente), vergere (inclinarse), -nt- (agente, el que hace la acción), más el sufijo -ia (cualidad), por lo que etimológicamente es una palabra que está formada con raíces latinas y significa "cualidad del que une dos líneas en el mismo punto". Esta coexistencia en un mismo punto es relevante en el contexto en el cual se ubica la educación expandida que mencionamos inicialmente, el decaimiento de los relatos de la modernidad en la llamada modernidad reflexiva junto a la aparición de otros nuevos relatos y

alternativas (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2010) y que conlleva, según Huergo (2010), a una coexistencia e hibridez entre los relatos convencionales y los emergentes, así como a solapamientos entre éstos últimos entre sí. Huergo (2010) plantea, además, que este ambiente de complejidad y solapamiento tiene repercusiones en los espacios educativos institucionales, los mediático-tecnológicos y los socio-comunitarios, esto al decir de la educación/comunicación y que nos ayuda a pensar las repercusiones que puede traer a la educación expandida. Ahondemos un poco más en el análisis que realiza este autor.

Con relación a los cambios en los espacios educativos institucionales, estos son dado en las instituciones escolares, pero son también posibles en los escenarios de educación no formal. Los cambios acaecidos están dados por la existencia de subjetividades disímiles frente a los estímulos externos, en este caso estímulos educativos, que alimentan un movimiento constante de redefinición subjetiva, lo cual involucra diferentes actitudes al experimentar y posicionarse frente a las prácticas educativas. Otro cambio significativo es la ritualidad, la cual se refiere no sólo a las dinámicas propias de las instituciones educativas y abarca además su apertura y permeabilidad a otras entidades gubernamentales o comunitarias, favoreciendo modificaciones en sus prácticas educativas.

Los cambios en los espacios mediático-tecnológicos, se dan en la cultura mediática y en la tecnicidad. La primera correspondería a la capacidad modeladora de los medios de comunicación de masas en el conjunto de las prácticas, los saberes y las representaciones sociales de una sociedad. Respecto a la tecnicidad, Huergo (2010) plantea que ésta es:

un organizador perceptivo que representa esa dimensión donde se articulan las innovaciones técnicas a la discursividad (cf. Martín-Barbero, 1990) Este concepto permite alejarnos de considerar a la técnica como algo exterior o como vehículo, para entenderla como articuladora de los procesos de apropiación cultural. La técnica, entonces, no posee «efectos» instrumentales y lineales, sino que se articula en la cultura cotidiana, de modo de producir transformaciones en el sensorium (como lo señalaba Walter Benjamin), esto es, en los modos de sentir y percibir y en las formas de producirse la experiencia social. (p. 74)

Estos puntos señalados nos conducen a pensar en que la convergencia incluye la apertura a los medios y los efectos que estos puedan tener en la sociedad, y a que los soportes tecnológicos

disponen una forma de incidir en la experiencia de las personas, no sólo modificando la forma en la cual vivían unas generaciones pasadas, sino además en la creación de nuevas experiencias posibles.

Por último, los espacios socio-comunitarios, en donde se expresa la multiplicidad de instituciones existentes, incluimos aquí una multiplicidad de espacios y experiencias tales como las que se producen en las organizaciones populares, los movimientos sociales, los agrupamientos juveniles, colectivos de incidencia social. Sumado a ello, la existencia de esta multiplicidad de organizaciones imprime nuevas formas en las cuales se puede cooperar entre ellas, más allá de las relaciones contractuales, y que recogen los lazos afectivos como punto importante para la cooperación.

Bajo las comprensiones anteriormente establecidas, la convergencia será entendida en el contexto de esta investigación como la coexistencia en un mismo tiempo y lugar de medios, instituciones, personas, colectivos o saberes disímiles que interactúan de forma cooperada entre sí para la consecución de propósitos de formación.

5.4.1.3 Creación y exploración. Al hablar de esta categoría nos remitimos al acontecimiento de la formación en la cual la persona usa los recursos, prácticas y actitudes que la han formado con autonomía y creatividad. La formación ha tenido una larga trayectoria en la pedagogía para designar a su vez el proceso y el resultado mediante el cual una persona se determina a sí misma en su interacción con el mundo e incorpora la cultura en la cual está inmerso, transformándose subjetivamente y cambiando su interacción con el mundo (Piñeres y Runge, 2015). La formación implicaría asimilar las influencias externas para ser usadas de forma posterior con relativa independencia y creatividad en sus usos. En los contextos de educación expandida se enfatiza en el carácter creador y exploratorio de la formación. Teniendo estas ideas como base, comprenderemos la creación y exploración como categoría analítica en tanto que abarca actitudes y acciones en las cuales una persona expresa y materializa curiosidad y autonomía de forma particular.

5.4.2 Masculinidades alternativas

La masculinidad, al igual que la feminidad y otras posiciones en el género, es una consolidación histórica y contextual de lo que entendemos por ellas. Se usa el término de masculinidad hegemónica para designar un modelo dominante de la masculinidad en un contexto determinado. De forma general las masculinidades alternativas son opciones, variaciones ante esa consolidación histórica sobre lo que son los hombres. En suma, podemos comprender como masculinidades alternativas un proceso individual de revisión a los estereotipos de la masculinidad dominante para construcción de una masculinidad desmarcada de ellos (Uribe, 2020; Reyes y Vargas, 2022).

Con base en ello, en el contexto de esta investigación entenderemos como categoría de análisis a Masculinidades Alternativas para identificar los comentarios, acciones y actitudes en la cuales una persona exprese una posición personal respecto a la masculinidad que se desliga de los estereotipos convencionales de la masculinidad hegemónica.

El género, según Connell (1997), estaría estructurado en al menos tres dimensiones: poder, producción y cathexis. Estas mismas nos orientan a comprender cómo se podrían estructura las masculinidades alternativas.

5.4.2.1 Dimensión de poder. Bajo la dimensión de poder estarían involucradas aquellas prácticas y normas en las cuales se organiza una sociedad determinada, esto involucra al género y las relaciones que se dan entre ellos y que estereotipadamente le han brindado al hombre un rol de dominación y a la mujer uno de subordinación (Muñoz, 2015; Faur, 2004). Connell plantearía que las relaciones de poder entre las masculinidades se dan desde la hegemonía, subordinación, complicidad y marginación.

Con base en estas comprensiones iniciales entenderemos la dimensión de poder como las relaciones acciones, actitudes o comentarios realizados por hombres en los cuales se expresen relaciones sociales de hegemonía, subordinación, complicidad y marginación hacia otros hombres o mujeres.

5.4.2.2 Dimensión de producción. Respecto a ella, Connell (1997) nos permite entender que:

Las divisiones genéricas del trabajo son conocidas en la forma de asignación de tareas, alcanzando a veces detalles extremadamente finos. Se debe dar igual atención a las consecuencias económicas de la división genérica del trabajo, al dividendo acumulado para los hombres, resultante del reparto desigual de los productos del trabajo social. (p. 37)

Esta dimensión estaría compuesta tanto por la asignación de tareas, así como la distribución de recursos materiales o simbólicos de diferente índole, igualmente se incluye la participación o exclusión a espacios públicos o privados según el género (Faur, 2004). Las repercusiones de estas divisiones conducirían a fenómenos sociales como la acumulación de bienes según el género, el establecimiento de roles de género según las acciones o conductas determinadas, así como las sanciones sociales por no incurrir en esa diferenciación de tareas.

Vamos a entender a la dimensión de producción como categoría de análisis en tanto que abarca comentarios, acciones y actitudes en las cuales se exprese una asignación de tareas y responsabilidades sociales, y a la distribución diferenciada de recursos materiales o simbólicos según un género determinado.

5.4.2.3 Dimensión de cathexis. Finalmente, la tercera dimensión, la cathexis, estaría compuesta por los elementos afectivos y sexuales en las personas, así como las relaciones que las toma como referencia (Muñoz, 2015). Si bien plantea una diferencia entre la forma en la cual las vivencia un género determinado, haciéndolo similar a la dimensión de producción, la cathexis enfatiza en las relaciones de afecto y sexualidad que se plantea entre las diferentes posiciones en el género. En tanto que categoría de análisis, será comprendida como acciones, actitudes e ideas sobre la sexualidad de un género determinado y que pueden involucrar a otras personas de otros géneros.

6 La saturación de nuestras categorías, las hojas y frutos de nuestro árbol de códigos

Como hemos mencionado, el proceso de saturación de las categorías se hizo inspirado en la teoría fundamentada, principalmente en los desarrollos realizados por Strauss y Corbin. Sin embargo, pese a que ellos nos alientan a pensar y a trabajar con los datos al menos entre orientaciones, de forma abierta, axial y selectiva, nosotros nos hemos decantado por la primera de ellas debido a que este estudio posee una orientación exploratoria y las búsquedas de crear una teoría sustantiva sobre lo acaecido. Entenderemos por codificación abierta de acuerdo con esos autores como: “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110). Más adelante, los mismo autores nos permiten comprender mejor a qué se refieren por ella:

Hablando en términos generales, durante la codificación abierta, los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados "categorías". El examen minucioso de los datos para encontrar diferencias y similitudes permite una sutil discriminación y una diferenciación entre categorías. (pp.112-112)

En nuestro estudio acogemos estas ideas sobre el proceder intelectual y práctico que se despliega en el proceso de codificación. Estas ideas las hemos alimentado por las comprensiones sobre el proceso de análisis dadas por Coffey y Atkinson (2005) para quienes:

el término *codificación* abarca una variedad de enfoques y maneras de organizar los datos cualitativos. Empero, como parte de un proceso analítico, adjudicar códigos a los datos y generar conceptos cumplen funciones importantes que nos permiten revisar rigurosamente lo que nuestros datos dicen.

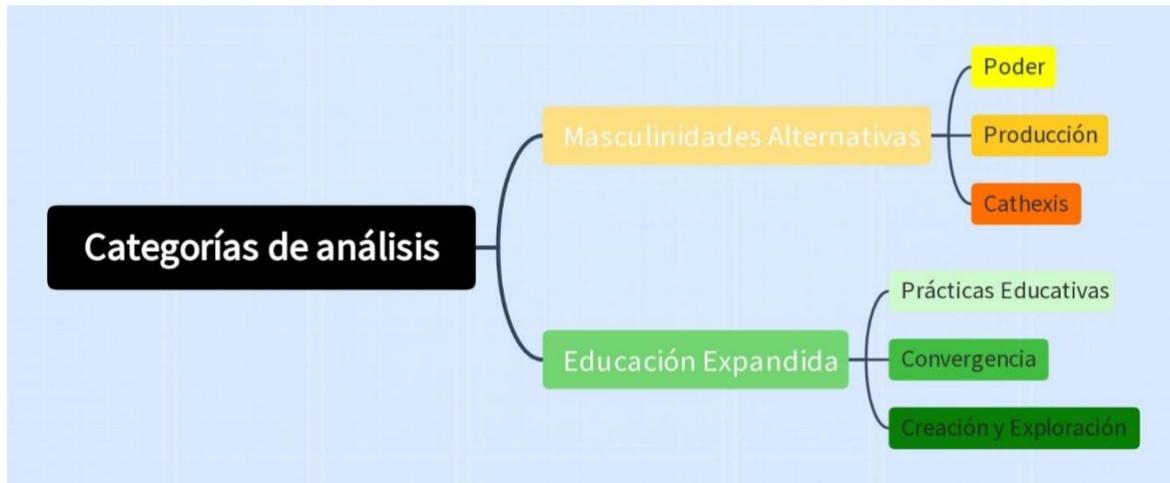
Los procedimientos analíticos que apuntalan los de codificación establecen vínculos de varias clases. Primero, los códigos vinculan diferentes segmentos o ejemplos presentes en los datos. Traemos estos fragmentos de los datos y los reunimos para crear categorías que

definimos con base en alguna propiedad o elemento común. Los definimos diciendo que son sobre algo o se relaciona con un tema particular. Como lo veremos, tales conceptos a su vez se relacionan con otros. Los códigos, las categorías de los datos y los conceptos, entonces, se relacionan estrechamente entre sí. El trabajo analítico importante radica en establecer estos vínculos y pensar en ellos, no en el proceso prosaico de codificarlo. La importancia del trabajo está en la manera como usamos los códigos y conceptos, no en si usamos un programa de computador para grabarlos o nos basamos en sistemas manuales de señalar y manipular. También hay un trabajo analítico importante en la identificación de los conceptos pertinentes. Usamos los datos para pensar con ellos, a fin de generar ideas que se relacionan de manera detallada y precisa con nuestros datos. la codificación puede concebirse como una manera de relacionar nuestros datos con nuestras ideas acerca de ellos. Entonces, como los códigos son vínculos entre las localizaciones en los datos y el conjunto de conceptos e ideas, son en este sentido mecanismos heurísticos. La codificación refleja nuestras ideas analíticas, pero no se ha de confundir la codificación misma con el trabajo analítico de desarrollar esquemas conceptuales. (pp. 31-32)

En el contexto de nuestro estudio, hemos aprendido de estas orientaciones y perspectivas sobre el proceso de codificación de los datos bajo el siguiente procedimiento de análisis. En primera instancia podemos considerar que el proceso de análisis inicia con las categorías con las cuales se llevará a cabo, en nuestro caso se derivaron dos categorías principales del objetivo principal de nuestra investigación, las cuales fueron: masculinidades alternativas y educación expandida. Cada una pasó por un proceso de conceptualización para la consolidación de subcategorías, de la manera que se describe a continuación: masculinidades alternativas, estuvo compuesta por subcategorías como poder, producción y cathexis. Por su parte, educación expandida estuvo conformada por subcategorías como prácticas educativas, convergencia y exploración. Tal procedimiento está en congruencia con las sugerencias de Miles y Huberman (2000) según las cuales es necesario hacer un proceso de reducción de datos, en donde el universo potencial de datos se reduce tomando como referencia, por ejemplo, un marco conceptual, un instrumento determinado o los objetivos de la investigación.

En la codificación retomamos un paso importante de la teoría fundamentada; inspirados por Strauss y Corbin, comprendemos que la construcción de categorías también tiene como propósito comunicar a una comunidad científica los conceptos con los cuales se aborda un fenómeno. Así, al ser conceptualizadas, las categorías son herramientas heurísticas que orientan el proceso de pensar sobre los datos. Como resultado de este ejercicio de conceptualización aparecieron categorías secundarias, las cuales según Staruss y Corbin (2022), poseen características reconocibles identificadas en el proceso de conceptualización. La estructura resultante del proceso anteriormente descrito es la siguiente:

Figura 1
Árbol de categorías preestablecidas

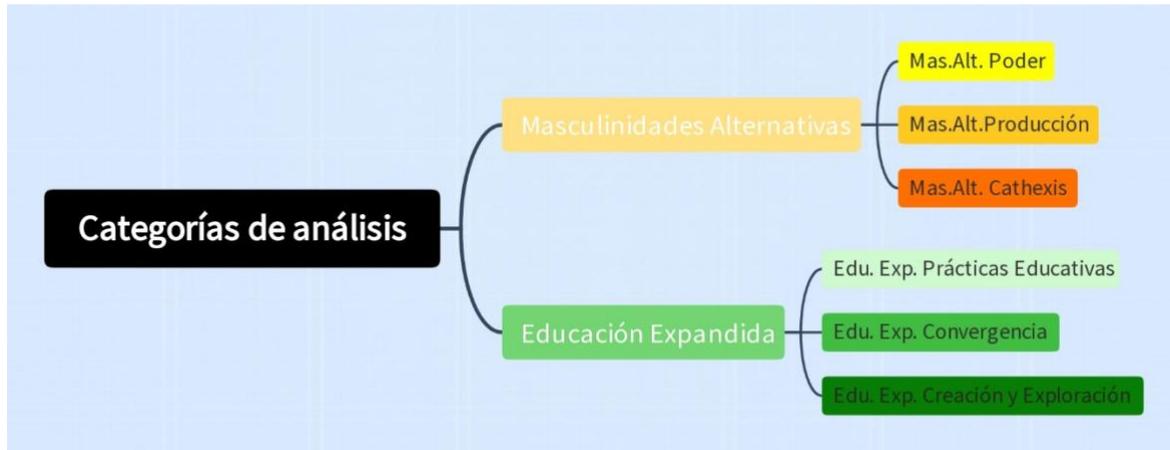


La saturación de las categorías se hizo por medio de una codificación abierta en el proceso de revisión de los materiales recolectados: cinco diarios de campo, cinco fichas de observación y una entrevista grupal. Ahora, si bien cada uno de los registros de estos instrumentos tienen una textura, tiempos y momentos de realización diferentes, presentan afinidad conceptual que les hace cercanos y susceptibles de ser rotulados con misma etiqueta. La etiqueta es el dispositivo que aparece como paso intermedio entre el dato y el concepto. Recordando a Strauss y Corbin (2002) en este aspecto: “El nombre escogido para una categoría parece ser por lo general el que mejor describe lo que sucede. El nombre debe ser lo bastante gráfico para que le evoque rápidamente al investigador su referente” (p. 139). Así las cosas, el nombre de las subcategorías corresponde a la conceptualización que realizamos previamente y las etiquetas expresan aquello que éstas describen.

En este orden de ideas el árbol de códigos creado para adelantar este momento el proceso de análisis fue el siguiente:

Figura 2

Familia de códigos derivados a partir del árbol de categorías preestablecidos

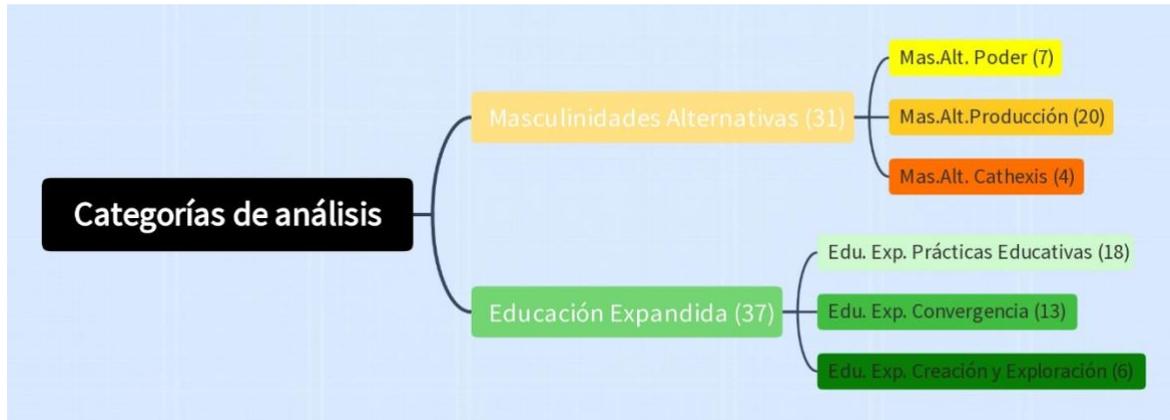


Los datos identificados como dotados de sentido con relación a la pesquisa propuesta por el estudio fueron codificados de acuerdo con esta estructura. Los fragmentos seleccionados (frases, párrafos o comentarios) fueron etiquetados con el código correspondiente a la categoría a la que estaban siendo asignados, y recibieron un memorando¹² en el que se consignaron los siguientes componentes: una etiqueta, una cita o referente teórico con el cual se identificara un vínculo desde lo que estaba presente en el dato, y un comentario del investigador argumentando el análisis del fragmento elegido. En el esquema que presentamos a continuación se representa el árbol de categorías tras el proceso de saturación, y entre paréntesis se señala el número de citas vinculadas a cada código:

¹² Strauss y Corbin (2002): “el registro que lleva el investigador de los análisis, pensamientos, interpretaciones, preguntas e instrucciones para la recolección adicional de datos “. (p.236)

Figura 3

Saturación de categorías



Para el caso de la categoría masculinidades alternativas se construyeron un total de 31 citas. Esta categoría estuvo compuesta por las subcategorías de: poder, a la que se vincularon 7 datos; producción, la cual tuvo el mayor nivel de saturación con 20 datos y finalmente cathexis, la cual tuvo el menor nivel de saturación con 4 datos.

Se resalta que de esta categoría tuvo una mayor saturación la subcategoría de producción con una diferencia notable frente a las otras dos subcategorías. Este contraste es significativo en tanto que la subcategoría de producción se enfocaba en los estereotipos de género socialmente asignados a hombres y mujeres, vinculados a actividades y acciones, en tanto las otras dos poseían un mayor énfasis sobre las relaciones de poder y la sexualidad. El énfasis nos orienta a pensar que, si bien puede haber una comprensión generalizada sobre la existencia de una diferencia entre las acciones que realizan hombres y mujeres, el abordaje sobre aspectos más concretos como lo son las relaciones de poder entre hombres y mujeres, así como la sexualidad masculina, son aún temas de poco conversados en la cotidianidad.

Respecto a educación expandida, a esta se le asignaron un total de 37 citas. En cuanto a sus subcategorías, prácticas educativas tuvo la mayor saturación con 18 datos, convergencia fue saturada con 13 citas, finalmente la de menor saturación fue creación y exploración con sólo 6 datos.

En esta categoría cobra relevancia el bajo número de citas identificadas como pertenecientes a creación y exploración, podemos establecer una relación entre esta subcategoría y la de prácticas educativas, pues estas se ubican en dos espectros diferentes de las praxis educativas. Pueden ser

más más visibles, como las prácticas de enseñanza, por otro lado, cuando hablamos de creación y exploración nos orientamos hacia las implicaciones formativas y subjetivas que pueden tener las practicas educativas, las cuales pueden tener una repercusión que puede no ser visible de forma inmediata y ser explícita en lugares y situaciones alejadas de los espacios de observación y registro de información.

7 Hallazgos y sorpresas al escuchar con atención nuestros datos

La conferencia del Zemos 98 realizada en Sevilla (España) es considerada, en cierta medida, como el hito fundacional de la educación expandida. De ella resuena con fuerza la frase: “la educación puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar” y que sintetiza algunas de las ideas y experiencias expuestas en este evento. Esta frase, formulada con el propósito de inspirar y congrega a diferentes propuestas y actores unidos por un sentimiento de inconformidad, y crítica frente a los escenarios escolares tradicionales, puede también ser seña de cierta ambigüedad si se da un vistazo a la historia de la educación. Al hacerlo nos damos cuenta de que existe una variedad de instituciones, espacios y actores que inciden en la formación humana y cuya existencia esta por fuera de las coordenadas de la escuela, tales como son la familia, los museos, las universidades, los medios de comunicación, hasta la identificación de escenarios más amplios como la mera participación en la vida social, pues esta también posee efectos educativos en sus participantes. Aunque el hablar de educación refiera principalmente al espacio más tradicional y estructurado en el que esta acontece como lo es la escuela, no es el único. Es decir, la educación como practica humana potencialmente sucede en cualquier sitio y en cualquier lugar, pues responde a una necesidad de las sociedades por autopreservarse, y de los individuos por adaptarse al medio y no necesariamente con exclusividad en un único tiempo y lugar (como lo es la escuela).

Trilla (1993) nos orienta por medio de su taxonomía sobre la existencia de todo un campo de acción que es la educación no formal y uno aún más amplio que es la educación informal. Ante este panorama recordamos a Runge (2016) quien plantea que en las prácticas educativas las instituciones y los profesionales de la educación fungen como factores que las orientan, y si la educación ocurre en cualquier momento y en cualquier lugar, estas poseen, al menos, estos dos pilares que le dan estructura y dirección. Adentrémonos a conocer las formas en las que la casa cultural Raíz Morada, se dispuso desde sus singularidades y existencia para el despliegue de un proceso de formación en clave de educación expandida, de acuerdo con lo que mostraron los datos recabados en el presente estudio.

7.1 Raíz Morada, ¿un lugar para la educación expandida?

Al inicio de esta investigación plantemos que en la casa cultural Raíz Morada recoge las seis características de la educación expandida planteadas por Uribe (2018), pues en ella hay una coexistencia de lo no formal y lo informal, se da un uso naturalizado de tecnologías digitales, es un espacio abierto a la ciudadanía, sus temáticas y campos de acción pueden ser tomados por marginales, la experiencia predomina por sobre otros medios para conocer y, finalmente, esta es habitada en los ejercicios que allí tienen lugar por la interdisciplinariedad. A esta singularidad podemos apuntar que es una casa cultural afín a la ecología de aprendizajes, como se explicará con más detalle a continuación.

En la casa cultural Raíz Morada existen una diversidad de propuestas, procesos y prácticas de diverso tipo que lejos de tener una relación pasiva entre sí, se interpelan mutua y permanentemente. Podemos mencionar que en la convergencia de los actores que la habitan, entre ellos los Moradores, toman como parte de su cotidianidad la participación en las diferentes prácticas, que ellos laman “parches”, los cuales se desarrollan en esta casa cultural. El siguiente registro ilustra las formas en las que esto se presenta al habitar la Casa:

En cada sesión se suman nuevas personas al parche, la mayoría de ellas son personas que fortuitamente han estado en la casa cultural Raíz Morada en ese momento, la mayoría de ellos “Moradores” es decir, jóvenes que han hecho parte con anterioridad de algunos de los parches de Morada o del proceso de Editores de Ciudad. En esta sesión se sumó J., quien estaba junto a Br. en un curso cerca de la casa cultural, J. fue un Editor de Ciudad. (Diario de campo 22 de abril)

La situación descrita más que ser excepcional, refleja cómo las practicas educativas de Raíz Morada conviven con este flujo de personas, quienes de forma autónoma deciden si participan o no en estos “parches”. Consideramos que esta dinámica se inscribe dentro de lo que Cesar Coll ha denominado ecología de aprendizaje, pues según él:

Estos contextos constituyen verdaderos nichos potenciales de aprendizaje y tienen la particularidad de ser ajenos en gran medida, al menos en principio, a las instituciones de educación formal. Me estoy refiriendo a contextos de actividad como los que proporcionan las redes sociales, los mundos o entornos virtuales, las comunidades virtuales de interés,

práctica y de aprendizaje, los juegos en línea y, en general, los que permiten crear las TIC digitales. (Coll, 2013, p. 4)

Como parte de las posibilidades que brinda esta ecología de aprendizajes, se promueve que las personas creen sus propias rutas de aprendizaje con base en los recursos que se hay disponibles en el medio, en articulación con sus propios intereses. Así las cosas, en Raíz Morada se tejen rutas de aprendizaje individuales en donde los participantes median, proponen o desisten de las prácticas acaecidas en la casa cultural.

Otro rasgo de la ecología de los aprendizajes, según Coll, es que sus aprendizajes están orientados hacia las habilidades y competencias prácticas adaptables a diversas circunstancias, retomaremos esto más adelante cuando hablemos de la experiencia en la educación expandida. Sintetizando lo dicho hasta ahora, en este estudio se corroboró que Raíz Morada es un contenedor de prácticas, procesos y colectivos, como bien fue identificado en la descripción que hicimos de Raíz Morada inicialmente. Hablemos ahora sobre sus habitantes.

La casa cultural Raíz Morada acoge a adolescentes entre los 14 y 22 años quienes en su mayoría pertenecen a contextos marginalizados, entre los que se pueden encontrar los barrios periféricos de la ciudad y el sistema de responsabilidad penal para adolescentes. Estos jóvenes están dentro de lo que es denominado un periodo de moratoria social. Este es un momento:

Privilegiado de exploración y de aprendizajes en el cual el sujeto se prepara para asumir los roles adultos en el marco de un sistema social. De este modo, la moratoria, es subsidiaria del proceso de “construcción de la identidad”, en tanto proceso biográfico/subjetivo como relacional/social (Amparo Moreno, 2000). (Butti, 2016, p. 626)

Por lo cual la casa cultural se propone como un lugar en donde se promueve la consolidación de identidades juveniles respecto a sus gustos, preferencias e ideas. Cabe mencionarlo, en este periodo de la vida se genera una influencia para la consolidación de las actitudes hacia el género y los estereotipos de género. Eso bien puede darse en un sentido tanto de refuerzo, como de posibilidad de cambio de las actitudes presentes en esta materia. Para el caso de su consolidación, conviene citar la forma en que las personas participantes en una de las sesiones de Cosas de Manes, reaccionaron pasivamente frente a una situación de acoso a una mujer:

Durante la sesión ocurrió que una persona, A., entró al espacio y comenzó a saludar a los participantes, mostrando una intención de participar. Sin embargo, se presentó una situación de acoso en la cual golpeó a E. en el glúteo, lo cual le generó incomodidad. Ante esto el investigador lo exhortó a no participar durante ese encuentro. Los otros participantes actuaron de forma pasiva. Pese a esto, al momento de finalizar la sesión dos de ellos, P. y S. comentaron el evento y expresaron: “No te parece que A. estuvo muy pasado”. (Ficha de observación del 25 de marzo)

Estas actitudes que por inacción o permisividad consolidan masculinidades cómplices (Connell, 1997) y contribuyen una normalización de comportamientos de acoso hacia las mujeres, y por lo tanto los espacios educativos, en este caso los no formales, no son ajenas a la reproducción de desigualdades sociales. Pese a lo allí acontecido, el espacio también hace posible que tales circunstancias puedan aprovecharse para promover actitudes críticas frente a la masculinidad y los procesos de socialización en género que han vivido los jóvenes, como se muestra en lo dicho por uno de los participantes al respecto:

a pesar de que yo me críe con mujeres. Yo no tenía figura masculina, paterna...tío, abuelo. Y sin embargo yo adopté cuestiones que son propias de hombres porque me lo introyectó mi propia familia, mi propia mamá, primas, tías. Esas mismas posturas. Entonces me decían: “No puede ser machista”. En mi hogar son remachistas. En mi hogar no me dejaban cocinar. A mí me gustaba jugar a la mamá y el papá, me gustaba capar con mis primas, me gustaba cocinar. No me lo permitían que porque era hombre” B. (Diario de campo 1 de abril)

La importancia de la moratoria social, en el marco de un proceso formativo, es la de promover un espacio en el cual se puedan definir y establecer unas actitudes que puedan acompañar gran parte de la vida para actuar en la vida con mayor tranquilidad. En este periodo el trabajo sobre masculinidades es prolífico pues existe una distancia entre las actitudes bajo las cuales se ha socializado en la familia y una apertura hacia otros espacios de socialización.

En suma, Raíz Morada se dispone como un lugar en el cual la convivencia de personas y prácticas disímiles generan la posibilidad de rutas de aprendizaje autónomas alimentadas por ese ecosistema. De igual forma, en esta también existe la posibilidad de que se experimente un espacio en el cual los estereotipos y actitudes hacia el género que predominan puedan ser interpelados y transformados.

Para concluir este apartado, no podíamos dejar de lado que hay una línea de indagación fructífera en los escenarios de educación no formal, incluyendo a las casas culturales como Raíz Morada. En el conglomerado de estas ideas que hemos venido abordando es sugestiva la existencia de una cultura institucional, en tanto que espacio de educación no formal. Nos referimos a pensar lo que es considerado como cultura escolar, siendo esta:

a los presupuestos básicos subyacentes y acervos de saber, los valores, normas, reglas y saberes orientadores de las acciones, las materialidades que comprenden los cuerpos, las cosas y los artefactos, los mitos, simbólicas, héroes, relatos y configuraciones imaginarias, las prácticas sociales discursivas y no discursivas (estas comprenden los patrones de actividades y regímenes del decir, hacer y percibir) que son puestas en escena y habitualizadas, pero también aquellas que son rutinizadas por la costumbre o por cuestiones instrumentales-procedimentales, aspectos todos ellos que han sido incorporados y habitualizados o confrontados y resistidos por el conjunto de sujetos escolares que van desde directivos, docentes, alumnos hasta los empleados de la institución escolar dentro de unas configuraciones espacio-temporales específicas. (Runge, 2019, p. 32)

Con ello no se pretende decir que la cultural escolar es equivalente a la cultura de los espacios de educación no formal o que una pueda abarcar a la otra, en cambio, consideramos, se abren puertas para comprender mejor a las instituciones que hacen parte de la educación no formal sobre aquellos aspectos que las singularizan y diferencian de las instituciones escolarizadas, pero que también las pueden hacer comunes entre sí.

7.2 Educar en Raíz Morada, posibilidades y retos

El desarrollo del proceso educativo de Cosas de Manes estuvo influenciado por las dos características que hemos mencionado: la coexistencia de otros parches favoreció que los miembros del colectivo Mambe participaran activamente, y la presencia de jóvenes con visiones y trayectorias diferentes generó un intercambio constante sobre su vivencias y opiniones sobre la masculinidad. En este apartado nos concentraremos en algunas singularidades del proceso de Cosas de Manes al ser desarrollado en Raíz Morada.

En la relación con el colectivo Mambe, una de sus participantes E., hizo parte de la sesión de diagnóstico que realizado en el marco de Cosas de Manes. Sin embargo, como fue corroborado en sesiones posteriores, su presencia influenció la conversación entre los participantes, situación que sumada al evento de acoso ocurrido en el contexto del proceso formativo conllevó a que se tomara la decisión de que fuera un espacio exclusivo para hombres. Esta decisión fue registrada de la siguiente forma:

Quando yo fui a conversar con E. sobre lo sucedido me informó que se sentía bien sobre la decisión de la expulsión de A. y que estaba informada de que ella no podría participar del parche. Esto me intrigó pues yo no le dije y era la primera vez que la veía en el día. No sé cuándo C. le pudo haber dicho pues ellas dos no estuvieron cerca mientras yo llegué, tal vez le dijo antes de que yo llegara. De todo esto me dio la impresión de que la decisión sobre la participación de E. ya estaba tomada antes de que yo lo decidiera. (Diario de campo 1 de abril)

Este evento pone de relieve la idea de los espacios no mixtos, exclusivos para hombres o mujeres, frente a los mixtos, con presencia de hombres y mujeres, como lugares potencialmente seguros y aislados de la influencia que pueda tener las personas de otro género. Sin embargo, en aras de promover una sociedad más igualitaria y pacífica entre hombres y mujeres surge una pregunta: ¿cómo los procesos de formación en masculinidades pueden acoger la participación y presencia de las mujeres y las agendas feministas? La visión procedural y práctica de currículo de José Gimeno Sacristán puede darnos luces sobre ello.

Retomando sus postulados, el currículo como concurrencia de prácticas posee cinco niveles de realización: prescrito, presentado a los profesores, moldeado por los profesores, en acción, realizado y el evaluado (Gimeno, 1988; Gimeno, 1992). Es posible que en su primer nivel se

puedan acoger las solicitudes y demandas de las mujeres y colectivos feministas como elementos de prescripción curricular sobre la formación en masculinidades, de tal forma que la presencia de ellas sea escuchada y tenida en cuenta pese a que no estén en su nivel de realización efectiva de las prácticas educativas.

Continuando por la línea de los niveles de realización curricular, podemos resaltar el tercero de ellos: el moldeado por los profesores. Ahora, una de las riquezas que puede traer la educación expandida en este nivel es que las personas que realizan estas prácticas educativas no poseen una formación en educación o pedagogía, por lo cual esta traducción, intuimos, se hace desde referentes y disciplinas diferentes a las educativas o pedagógicas, generando así nuevos despliegues creativos. Un ejemplo de ello es el primer Nudo del parche en el que un facilitador, sicólogo de formación, propuso la experiencia del tejido en las comunidades, sumado a la cosmovisión de una comunidad indígena sobre la masculinidad y el género.

Este tercer nivel posee un gran énfasis pues es el más visible y es una reminiscencia común cuando se habla de educación expandida, en sus prácticas resuena la idea de la “experiencia” como una directriz en su planeación y como un elemento diferenciador respecto a la educación escolarizada. Con relación a esto es necesario hacer un alto y realizar una revisión a Dewey, quien nos alienta a pensar que las experiencias son comunes en la relación del ser humano con su entorno, incluso, las experiencias educativas, aquellas que tienen repercusiones en la interacción y continuidad de las experiencias posteriores de las personas, son posibles en la educación llamada tradicional (Dewey, 2010). Teniendo esto en cuenta, opinamos, no es tanto la búsqueda de la experiencia sino de algunas particularidades de ella y cómo puede ser favorecida por la educación no formal y que es distante de la educación formal. Uno de los participantes del parche nos deja algunas ideas sobre ello cuando preguntamos sobre la educación no formal:

Yo considero que, de hecho, la mejor forma de educar es como a quien educan por medio del juego, ¿cierto? Uno crece, digamos así, queriendo aprender porque uno aprende de una forma divertida, de una forma cómoda. A cambio, el que crece por medio de golpes, no sé, miedo, imposición, por miedo...es que cuando uno aprende por el juego crece queriendo aprender porque aprender es divertido, aprender es bacano. En cambio, cuando uno aprende por imposición, por medio, por otras motivantes, como que no me pegue mi mamá yo siento que uno aprende de la misma forma o bueno, puede aprender, por supuesto, pero uno no le

coge cariño al aprender entonces uno no tiene tanta hambre de hacerlo, digamos así (B. entrevista grupal)

De esta cita podemos rescatar la existencia de la lúdica, del interés y la motivación como elementos cercanos a la experiencia favorecida por la educación no formal; sin embargo, este tipo de aseveraciones tiene limitaciones pues no son características exclusivas a la educación no formal y que son acogidas en la educación escolarizada. En ese sentido podemos hallar una limitación al plantear a la experiencia, en un sentido amplio, como una cualidad de la educación expandida puesto que en el marco del movimiento de renovación y replanteamiento de la escuela llamado escolanovismo o escuela nueva, una de sus premisas era verterse hacia metodologías que involucran de forma activa a los docentes y a los estudiantes. Productos de estas experiencias podemos encontrar, entre otras, las dinámicas de las cooperativas escolares de Freinet (1994) en donde hay una amplia similitud en su metodología con los espacios en donde la educación expandida se fomenta.

Extendiendo algunas ideas, podemos encadenar con Huergo (2010), quien considera que en este tipo de espacio, de forma similar a los educomunicativos, confluyen las emociones y las relaciones afectivas por sobre las netamente contractuales, por lo cual la experiencia fomentada podría ser favorecida al establecer y promover encuentros basados en la colaboración, el intercambio y el aprendizaje mutuos desde horizontes conceptuales y prácticos disímiles. Sin embargo, es menester hacer indagaciones posteriores en esta misma dirección para tener ideas más claras sobre este acontecimiento. A propósito, nuestro comentario general, que ha orientado ya varias sugerencias, es tomar como referencia la tradición educativa y pedagógica y mostrar cómo algunos de sus conceptos experimentan modificaciones y límites en su contextualización de la educación formal a la no formal.

No podemos dejar pasar por alto un aspecto significativo en estos dos niveles que hemos resaltado, pues no remiten en sentido estricto a prácticas educativas. El primero es un ámbito, dicho por Gimeno (1992b), político y administrativo, y el tercero está orientado, en este contexto, a las alianzas que se puedan establecer con otras personas y a la gestión de los espacios y materiales para estos mediadores. Estas decisiones repercuten en las prácticas educativas, pero en sentido estricto no lo son, ya que lejos de ser un obstáculo son una posibilidad que conlleva a que los profesionales de la educación responsables de los procesos formativos puedan implicar en

escenarios de decisión de tipo administrativo, político y gestión, incluso de comunicación, las finalidades formativas de los procesos educativos que se están realizando. Este escenario conlleva a un mayor número de responsabilidades por parte de estos profesionales de la educación a la vez que una ampliación del rango de acción para potenciar las prácticas educativas.

7.3 Cosas de Manes, lo que dicen sus participantes del parche

Ya hemos abordado algunas cualidades del parche, pensemos ahora en él desde las voces de los participantes. El proceso formativo de Cosas de Manes fue habitado por adolescentes de la casa Cultural Raíz Morada y la mayoría de ellos hizo parte del parche de Mambe. Era un grupo heterogéneo de personas, algunos de ellos eran trabajadores, Moradores o participaron de Editores de Ciudad, cada uno de ellos contaba con experiencias disímiles las cuales eran desplegadas en el contexto del parche. Estas conversaciones trataban sobre los roles socialmente asignados a hombres y mujeres, como bien lo indica la saturación de esta subcategoría. El parche se pudo consolidar, pese a su corta duración, como un espacio de confianza para entablar conversaciones “atípicas” como lo eran los temas de los Nodos (masculinidades, estereotipos de género, privilegios y masculinidad frágil), pero que fue alimentado por la conversación entre los participantes, lo cual permitió un intercambio de opiniones sobre la licencia menstrual, la sexualidad masculina o sus relaciones de pareja.

En el apartado anterior mencionamos como un participante señala a la lúdica, del interés y la motivación como elementos cercanos a la experiencia de la educación no formal y las maneras en que estas favorecieron el proceso de Cosas de Manes. Además de los elementos señalados, hubo varias opiniones importantes por parte de los participantes que nos ayudan a dimensionar la relación existente entre la educación expandida y la formación en masculinidades alternativas. Citemos un caso sobre la interdisciplinariedad latente en el parche:

No es que no si, a ver, yo estudio trabajo social, entonces uno al estudiar trabajo social pues uno ve literalmente todas esas materias que yo señalé, entonces no sé si es por mí, por mi analizar lo que pasa pero todo lo percibí, la sociología de cómo se componen los grupos y la interacción entre los mismos, la política porque esa cuestión de la masculinidad no solo es una apuesta social yo creo que ella es hacer grupo, ser comunidad y una comunidad es

política, tiene influencia la antropología es la que se encarga de ayudar a los comportamientos, los cacharros, lo que es útil y todo eso y eso se puede ver como más o menos cuando hablamos de los juegos, cuando hablamos de los juegos, cuando hablamos de la ropa, eso es muy antropológico. Luego esa la biología, porque hablamos que lo biológico no tiene por qué ser un fundamento coherente para decirnos cómo comportarnos o no en unión a la sociología, claro. De historia, porque, a ver, eso surge a partir también de unos ápices históricos, de una opresión de cierta forma histórica que viene hacia el hombre frente a su maestría de comportarse, lo que llamamos hablar de que esos comportamientos machistas comunicaciones porque la mayoría de estrategias que llevamos a cabo puede a partir de ellos, la comunicación, la comunicación asertiva, la escucha activa y todo esto psicología pues obviamente porque este tema intenta, pienso yo, apelar mucho a esa parte cognitiva, psíquica de las personas y esas formas de cómo analizamos y comprendemos y nos comportamos frente a la vida Económico porque siento yo que, a ver, eso es el comportamiento, eso de la masculinidad, si es hablar mucho de lo económico por la influencia del comportamiento en base a, pues, adquisitivos, en base a algunos trabajos y todo eso. El arte, pues, más que todo por la metodología, ¿cierto? Sí. por la metodología, por el solo hecho de bordar, el bordar es un arte, depende de quien lo escuche, el bordar es un arte que es muy bacano. Luego está el trabajo social que es mi carrera y es como la unión, la unión de todo eso que he narra'o yo de todas esas conversaciones, de todas esas carreras y cómo es eso y cómo es cubriendo todo eso en el campo social, cómo analizamos una persona, un grupo de personas a partir de todo su entorno, que su entorno es tanto interior psíquico psicológico como es el como la historia, como digamos así los discursos que se han dado a partir de ciertas patrones, desde cómo se configura la sociedad también. Y sí. (Br. entrevista grupal)

Esta amplia cita nos deja ver algo que queremos destacar de forma especial: la interdisciplinariedad existente en el proceso formativo que la podemos entender en al menos dos orientaciones: una descriptiva y otra tecnológica (Hincapié-García et al., 2023). Desde una visión descriptiva, las prácticas educativas son susceptibles de tener abordajes e interpretaciones desde cualquier disciplina o ciencia. En cuanto a un nivel tecnológico, esto nos habla sobre la organización de las prácticas educativas y sus instituciones. Recordemos que las prácticas

educativas son practicas informadas por conceptos y teorías, y que estas versan sobre temáticas específicas, lo que en la teoría curricular son llamados contenidos. Estas vertientes traen la interdisciplinariedad como una posibilidad interpretativa y estructuradora de prácticas educativas con base en referentes no solamente pedagógicos que pueden ayudar a comprender mejor su organización en las instituciones de educación no formal.

En cuanto a sus contenidos, la interdisciplinariedad señalada puede ser explicada por lo que Gimeno denomina como contenidos borrosos (Gimeno, 1992a). Estos contenidos difusos y ampliados no corresponden a una asignatura convencional o pueden ser transversalizados a todas ellas. Tal visión sobre los contenidos en la lógica de formación en masculinidades en la educación expandida tiene una base interdisciplinar que se puede nutrir de una variedad de disciplinas, ciencias y saberes.

Por otro lado, respecto a los efectos de las prácticas de Cosas de Manes, tuvo una gran acogida el bordado y el tejido, no como un evento aislado, sino como una experiencia que permitió que algunos imaginaran una serie de proyectos personales y hayan manifestado emoción e interés por ejecutarlos. Este evento de descubrimiento fue registrado en uno de los diarios de campo de la siguiente forma:

Una vez que los participantes comenzaron a bordar la frase, la conversación sobre el tema fue menguándose y hubo más concentración en la práctica de bordado, algo similar sucedió en la sesión de tejido. De igual forma que en este Nodo, varios participantes solicitaron materiales para seguir bordando en espacios por fuera del parche, a lo cual accedí. Esta última parte del parche los participantes expresaron el deseo de personalizar sus buses, camisetas, camisas y dar regalos a sus parejas y personas cercanas intervenidas con bordados. (Diario de campo 22 de abril)

Esta incidencia formativa es significativa en la medida en que explicita cómo un espacio de formación en masculinidades se torna un espacio cómodo de expresión en el cual un grupo de personas realiza prácticas y proyectos que van en contravía de los estereotipos socialmente asignados. Esta situación nos permite pensar en el carácter exploratorio y de creación de la educación expandida el cual, en alianza con la formación en masculinidades, podría propiciar la creación y exploración en temas, prácticas y ámbitos poco comunes para los hombres.

Es importante resaltar que, si bien los eventos descritos dan cuenta de una tendencia positiva y favorable para la formación en masculinidades, lo acontecido en el estudio nos muestra que aún hay muchos frentes en los cuales trabajar. Ya hemos mencionado que en espacios de educación no formal como el que se configuró en el marco se hacen presentes estereotipos y actitudes adversas frente a la consolidación de sociedades más igualitarias. Rastreando esta tendencia, es significativo mencionar que se pueden generar situaciones adversas que favorecen la emergencia de actitudes agresivas. Ilustremos esto con una situación ocurrida al hablar sobre los estereotipos de género:

Hubo una reiteración de los participantes a opinar en contra de los argumentos e ideas expuestas por el investigador sobre los privilegios de los hombres sobre las mujeres. Ante esta situación y pese a los intentos del investigador por establecer una conversación argumentada se vio sobrepasado por el ánimo de los participantes. (Diario de campo 15 de abril)

Esta actitud de agremiación e indignación colectiva se expresa con mayor facilidad en espacios que proporcionen condiciones favorables para ello. Pero a su vez, la educación expandida, y la educación no formal en general, al promover una pluralidad de rutas formativas individuales hacen posible que en ellas converjan, respecto a la formación en masculinidades, intereses de cambio “no patriarcales” más orientados hacia un beneficio propio que a un bienestar colectivo. En el ejemplo traído a colación la ausencia de una interpelación frente al discurso de género compartido por los participantes posibilitó que se acogiera colectivamente una comprensión para cuyo abordaje, justamente, se diseñó el proceso formativo implementado. En esta dirección, tal emergencia ofreció una valiosa oportunidad de trabajo para el aprovechamiento de la perspectiva de trabajo ofrecida por la educación expandida.

La formación sobre la masculinidad no es un evento único, como ya hemos señalado, parte de una construcción constante a lo largo de la vida (Segato, 2018). En esta constitución se enfatiza el carácter contextual de la masculinidad en la cual un proceso formativo sobre masculinidades incide en esta serie de influencias en relativa competencia entre ellas por promover acciones, actitudes y conocimientos sobre los hombres. Estas relaciones de posible tensión y mediación por parte de las personas requieren de una indagación más específica y detallada, más aún en un

ecosistema de aprendizajes como Raíz Morada, habitado por diferentes colectivos y con habitantes de diferentes contextos. Hablemos del carácter contextual de la masculinidad con más detalle.

La masculinidad es contextual, con ello es posible pensar que puede haber varios modelos o referentes hegemónicamente deseables de masculinidad, además esta pueda variar sustancialmente entre contextos relativamente cercanos. Esto añade una capa de complejidad a la formación en masculinidades pues hay actitudes que pueden ser permitidas en una situación, pero censurables en otra, siendo ambas consideradas masculinas, por ejemplo, la violencia. Al respecto Connell, Messerschmidt, Morcillo y Stéfano (2021), expresan que Las masculinidades hegemónicas pueden ser analizadas en tres niveles: local, regional y global. La interacción entre las diferentes formas de la masculinidad se entrecruza en referentes contextuales que pueden no tener una relación directa con la masculinidad hegemónica global, pero guardan una mayor cercanía con los actores contexto por la urdimbre simbólica en la cual están inmersos. Dicho por los autores anteriormente mencionados:

Consideremos específicamente la relación entre las masculinidades regionales y locales. La masculinidad hegemónica a nivel regional es simbólicamente representada a través de la interrelación entre prácticas masculinas locales y específicas, que tienen significado regional, como las construidas por actores de películas, atletas profesionales y políticos. El contenido específico de estas prácticas varía con el tiempo y en las distintas sociedades. Sin embargo, la masculinidad hegemónica regional da forma a un sentido social de la realidad masculina y, por lo tanto, opera en el dominio cultural como un recurso a mano a ser actualizado, alterado o cuestionado a través de la práctica en un rango de distintas circunstancias locales. Una masculinidad hegemónica regional, entonces, provee un marco cultural que puede ser materializado en prácticas e interacciones cotidianas. (pp. 50 - 51)

La masculinidad es contradictoria, y con ello podemos decir que tiene vivencias contradictorias. Cabría preguntarse sobre los límites contextuales de esta propuesta formativa, y si los cambios sobre la masculinidad podrían ser ampliados a contextos por fuera de un proceso formativo o están limitado a las condiciones de éste. Esto lo podemos ver en la siguiente cita:

Dentro de su historia C. menciona que S. y P. sintieron ira e incomodidad frente al acoso de A. hacia a E. A lo cual le mencioné que ellos no hicieron nada cuando el incidente se presentó durante el parche. (Diario de campo, 1 de abril)

Esta cita nos permite ver que, al cambiar los elementos contextuales como el espacio físico o las personas presentes, pueden conllevar a actitudes totalmente diferentes, como pueden ser las de complicidad por inacción o las agresivas o de indignación.

Este carácter contextual y relacional de la masculinidad afecta en la formación en masculinidades, además, con la presencia o ausencia de mujeres u otras personas. Esto fue notorio en el cambio de tono de los participantes cuando no estaba una mujer presente. Este cambio, aunque pueda parecer sutil, conllevó a una variación en las conversaciones que se tenían y en las actitudes de los participantes en el desarrollo de las sesiones. Es por ello que autoras como bell hooks¹³(2021) o Connell, Messerschmidt, Morcillo y Stéfano (2021), han expresado la necesidad de explicitar y ampliar los estudios y prácticas sobre hombres con relación a las mujeres. Dicho por Connell, Messerschmidt, Morcillo y Stéfano (2021):

Como bien muestran las investigaciones sobre historias de vida, las mujeres son centrales en muchos de los procesos de construcción de las masculinidades -como madres; como compañeras de aula; como novias, parejas sexuales y esposas; como trabajadoras en la división sexual del trabajo, etc.-. El concepto de "feminidad enfatizada" se enfocaba en la conformidad con el patriarcado, y esto sigue siendo de gran relevancia en la cultura de masas contemporánea. De todas formas, las jerarquías de género también pueden ser afectadas por nuevas configuraciones de las identidades de las prácticas de las mujeres, especialmente entre las más jóvenes -configuraciones que están siendo crecientemente reconocidas por los hombres jóvenes. Consideramos que las investigaciones sobre masculinidad hegemónica ahora necesitan poner más atención a las prácticas de las mujeres y a la interacción histórica entre feminidades y masculinidades. (p. 49)

¹³ Este es nombre de la activista social afroamericana Gloria Jean Watkins, quien ha solicitado ser reconocida en los ámbitos académicos como bell hooks (escrito todo en minúsculas).

Lo anterior fue evidente en el contexto del proceso formativo desarrollado en tanto que varias historias de los participantes están en relación con alguna mujer, bien sea de un círculo cercano como las familias, o uno más amplio como la universidad o la escuela, como lo fue expresado por un participante páginas atrás. Esto nos hace reconsiderar si la existencia de un proceso no mixto para la promoción en masculinidades es efectiva, o bien, es necesario involucrar experiencias y visiones de mujeres en la formación en masculinidades.

7.4 ¿Masculinidades expandidas?

La pregunta inicial de este estudio fue concreta: ¿De qué manera las prácticas de educación expandida presentes en Raíz Morada pueden favorecer el diseño y ejecución de un proceso de formación en masculinidades alternativas con adolescentes durante el 2023? Ella nos orientó tanto a imaginar un proceso formativo como a desarrollarlo y a interpretarlo críticamente. Con esta intención fue creado el parche de Cosas de Manes, inspirada en aquella idea experimental de la educación expandida, con la textura que le imprime la casa cultural Raíz Morada y bajo las finalidades de promover relaciones más justas e igualitarias entre hombres y mujeres.

Recogiendo lo que hemos dicho en apartados anteriores, la educación expandida funge como una posibilidad de abrir espacios seguros entre hombres para la exploración, creación y conversación sobre temas y prácticas poco habituales en hombres. La posibilidad de los espacios seguros con una tendencia hacia la práctica nos permite ahondar en una formación en masculinidades que sea a la vez reflexiva y práctica, con ello con capacidad y herramientas de acción (en un sentido amplio).

La educación expandida como una suma divergencias, tanto de actores, discursos y prácticas, pluraliza y amplía la formación en masculinidades en tanto que complementa visiones y permite comprensiones, creaciones, relaciones y vivencias sobre la masculinidad, no previstas inicialmente. Este pastiche de elementos diversos con el potencial de interpelarse entre sí propicia la emergencia de aprendizajes no intencionados con relación a las masculinidades.

Pese a las posibilidades de la convergencia, esta no es armónica, por lo cual la educación expandida, al no ser lineal y susceptible al entorno y a los procesos de socialización en género, es susceptible de ser interpelada por otros discurso, actores, colectivos, grupos, dinámicas y saberes

que habitan en los espacios en dónde la educación expandida ocurre y de los cuales la masculinidad se puede alimentar.

En aspectos de naturaleza administrativa, en tanto que la educación expandida se conecta con ámbitos de gestión y administración, permite involucrar en las decisiones de estas dimensiones una orientación hacia las finalidades formativas del proceso. Esta comprensión tiene una repercusión positiva en la formación en masculinidades, en tanto que permite que las demandas y solicitudes realizadas por los feminismos y sectores LGBTI tengan cabida y sean efectivos, pese a que no sean evidentes en las practicas educativas concretas.

8 Conclusiones: crear, explorar y expandir

Hemos recorrido este texto elaborando algunas ideas que consideramos sugerentes sobre la diada educación expandida y masculinidades alternativas, y de cómo estas se interpelan o complementan. Algunas de ellas ya las hemos expresado, pero no podíamos dejar de lado algunas resonancias que existen tras la experiencia de realizar este estudio y que figuran, esperamos, como simientes de indagaciones posteriores. Algunos de estos ecos que se escuchan con más nitidez son los siguientes:

Dentro de la relación entre educación formal, no formal e informal existen fronteras que obstruyen la posibilidad de comunicarse entre ellas y conocer los problemas y desarrollos que les son propios en sus especificidades. En consecuencia, proponemos un intercambio activo entre instituciones, el cual, en una contextualización responsable y crítica permita experimentos con aquellos conceptos y prácticas que les son propios, pero en nuevos ambientes para indagar sobre los límites y posibilidades de su despliegue. En este estudio conversamos sobre la tradición curricular en lo teórico y con la educación acción en lo metodológico con resultados fructíferos. No podemos dejar de pensar que en el inventario que ha consolidado la pedagogía en su historia hay sendos recursos para la creación, el intercambio y la interrogación.

Por otro lado, resulta importante el ejercicio de escucha activa y crítica a los nuevos discursos sobre educación. De éstos es menester reconocer las formas en las cuales las ciencias, disciplinas y saberes interpelan a las prácticas educativas ampliando las comprensiones que tenemos de ellas. Sin embargo, es necesario emprender una doble tarea: primero, abordarlas desde la tradición educativa y pedagógica para reconocer puntos comunes, divergencias o redundancias. En segunda instancia, indagar sobre las especificidades y singularidades que poseen para reconocer sus aportes y el lugar que guardan dentro de la pedagogía y sus relaciones interdisciplinarias.

La convergencia misma nos inspira a pensar en la influencia que tiene en las prácticas educativas la coexistencia de grupos que interactúan entre sí. No hablamos de una relación microsociológica en las prácticas concretas o de interacciones a gran escala como las macrosociológicas. En cambio, un nivel mesosociológico ofrece una dimensión de análisis para comprender la relación entre colectivos, grupos, actores e iniciativas ciudadanas que compartan el mismo campo de acción, con recursos comunes y en donde las prácticas educativas acaecen y se afectan de esas interacciones.

Por último, no podemos dejar de mencionar a las personas que viven las prácticas educativas y a las instituciones en donde estas ocurren. Las personas que las habitan, por ejemplo, pueden tener intereses que negocian con las finalidades formativas del propio proceso formativo, ¿cómo se da esa negociación? ¿Ante las cada vez más amplias y diversas posibilidades de formación podemos hablar de unos límites o exceso en la propia formación? Respecto a las personas que son responsables de las prácticas educativas, podemos preguntarnos si hay repercusiones formativas de la labor reflexiva de pensar constantemente sobre los contenidos para enseñarlos, así como en los procesos intelectuales para hacer comprensibles objetos específicos y singulares a otros individuos.

En cuanto a sus instituciones, en tanto que poseen un encargo y responsabilidad social, cultural e histórico delimitado, al incursionar en prácticas educativas puede influirlas con esa singularidad, por lo tanto, aquellas instituciones abocadas hacia un tema, prácticas u objetos parecen tener una orientación hacia prácticas educativas sobre esos contenidos.

Es importante también hacer una mención especial sobre unas singularidades de la Casa Cultural Raíz Morada que consideramos interesantes y provechosas para la formación en masculinidades alternativas y que no pudieron ser abordadas en el contexto de este estudio. Comenzamos diciendo que su público juvenil corresponde con aquel periodo de moratoria social en donde aquellas actitudes hacia el género se pueden consolidar, por lo cual es un público en donde un proceso formativo sobre masculinidades (y otras sobre el género), puede tener una mayor incidencia que en otros periodos de la vida. Ahora, la Casa Cultural Raíz Morada es un espacio acogedor, su arquitectura, las dinámicas colectivas que allí tienen lugar, sus temas de interés y la personas que la habitan generan un terreno culturalmente diverso, y uno emocionalmente alto por lo cual esta confluencia de factores puede tener una repercusión desconocida en las prácticas educativas de esta casa cultural, e incidir en la formabilidad de los participantes.

9 Referencias

- Adell, J., Castañeda, L. y Salinas, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, 37, 240–268. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268>
- Alcaldía de Medellín. (2014). *Política Pública de Juventud de Medellín*. https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_10/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Documentos/2015/Pol%C3%ADtica_P%C3%ABlicadeJuventud_Medell%C3%ADn.pdf
- Almagueiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (p. 107 - 151). Gedisa.
- Amezcuca, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 13(2), 112–117. [https://doi.org/10.1016/S1130-8621\(03\)73791-7](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(03)73791-7)
- Ander Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: Nociones básicas para la investigación social*. Brujas.
- Angrosino, M. (2015). Recontextualización de la observación. En N. Denzin e Y. Lincoln (Comps), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen IV* (pp. 203–234). Gedisa.
- Angulo, M. R. (2020). *Varón bonito es quien cuestiona sus privilegios. El aporte del Dispositivo NuMa en la construcción de nuevas masculinidades en Luján (BA) entre 2018 y 2020* [trabajo de grado de pregrado, Universidad Nacional de Luján]. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/1375>
- Aparici, R. (2010). Introducción: La educación más allá del 2.0. En R. Aparici, (Coord.), *Educomunicación: Más allá del 2.0* (pp. 9–23). Editorial Gedisa.

- Barker, G., Harrison, A., y Heilman, B., (2017). *La caja de la masculinidad: Un estudio sobre lo que significa ser hombre joven en Estados Unidos, el Reino Unido y México*. Promundo - US y Uniliver.
- Beiras, A. (2012). *La (de)construcción de subjetividades en un grupo terapéutico para hombres autores de violencia en sus relaciones afectivas* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/117621>
- Beloki, N., Cardeñosa, P., y Darretxe, L. (2021). Masculinidades alternativas: Un modelo para alcanzar la transformación desde la educación social. *Ciencia y Educación*, 5(1), 147–158. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp147-158>
- Bohórquez, Y. D., y Corredor, A. (2019). *Masculinidades alternativas: Una reflexión de la dinámica familiar a partir de las prácticas desarrolladas por los hombres del colectivo “Hombres y masculinidades” durante el año 2018* [trabajo de grado de pregrado, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca]. <https://repositorio.unicolmayor.edu.co/handle/unicolmayor/42?show=full>
- Bonilla C., y Rodríguez S. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Universidad de los Andes.
- Bramajo, N. (2020). *Masculinidades en la intimidad: Etnografía de un grupo de adolescentes varones* [tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117518>
- Butler, J. (2008). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. En Traficantes de Sueños (Eds.), *Producción cultural y prácticas instituyentes: Líneas de ruptura en la crítica institucional* (pp. 141–167). Traficantes de sueños.

- Butti, F. (2016). *Adolescencia y juventud. Entre los estereotipos y la construcción de la subjetividad* [Ponencia]. II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología. Asociación Argentina de Sociología, Villa María.
- Cabero, J., Castañeda, L., Coll, C., Marimon-Martí, M., Oliveira, J. M. de, y Rodríguez-Triana, M. (2022). Construir el conocimiento en la era digital: Retos y reflexiones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69), Article 69. <https://doi.org/10.6018/red.505661>
- Caride, J. A., Gradañlle, R., y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 04–11
- Casa de las Estrategias. (2021). *Medellín Hackeada por sus adolescentes. Cohorte 5: Informe narrativo*.
- Casa de las Estrategias. (2022). *Medellín Hackeada por sus adolescentes. Cohorte 6: Informe narrativo*.
- Cascales, J. (2017). Metáforas en el aire: discurso, genero, prestigio y privilegios en la masculinidad actual. En M. Blanco y C. de Baranda (Eds.), *Investigación joven con perspectiva de género II* (p.164 – 179). Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlos III de Madrid.
- Ceroseventa. (2022). *El duquecito mentiroso: Balance de género del gobierno Duque*. <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/el-duquecito-mentiroso-balance-de-genero-del-gobierno-duque/>
- del Cid, A., Méndez, R., y Sandoval, F. (2011). *Investigación: Fundamentos y metodología* (2a ed). Pearson Educación.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.

- Colás, P. y Villaciervo, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de investigación educativa*, 25(1), 35-38
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. En R. Illera (Comp.). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156–170). Univeristat de Barcelona.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.). *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 31–48). Isis internacional.
- Connell, R. W., Messerschmidt, J. W., De Stéfano, M., y Morcillo, S. (2021). Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 6, 32–62. <https://doi.org/10.46661/relies.6364>
- Coveña, F. (2022). Los riesgos de la masculinidad: Revisión bibliográfica de la violencia masculina y su prevención en contextos educativos. *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, 25, 10–34. <https://doi.org/10.12795/RICL2022.i25.02>
- Cronbach, L. (2000). Course improvement through evaluation. En D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus and T. Kellaghan (eds.). *EVALUATION MODELS*. Kluwer Academic Publishers
- Daza, L., Salamanca, D., y Suarez, Y. (2021). *Deporte social como experiencia corporal para fomentar la identidad de género desde las nuevas masculinidades en hombres que juegan fútbol* [trabajo de grado de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16944>
- de la Cruz, J. M., Doblas, J. J., y del Mar, M. (2006). *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que [si] promueve nuevas relaciones de género*. Ediciones Aljibe.

- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13, Article 13. <https://journals.openedition.org/polis/5509>
- Denzin, N., e Yvonna, L. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin e Y. Lincoln (Comps), *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa Vol. II* (pp. 38–78). Gedisa.
- Denzin, N., e Yvonna, L. (2017). Introducción al Volumen V. El arte y las prácticas de la interpretación, evaluación y representación. En N. Denzin e Y. Lincoln (Comps), *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación: Manual de investigación cualitativa Vol. V* (pp. 37–45). Gedisa.
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, COLCIENCIAS. (2018). *Política de Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica*.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021). *Caracterización Demográfica y Socioeconómica. Censo Habitantes de la Calle 2020*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/censo-habitantes-calle/Caracterizacion-CHC-2020.pdf>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Díaz, A. (2011). Educación expandida y cultura digital. Una exploración de proyectos tecnosociales en Colombia. *Hallazgos*, 8(15), pp. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2011.0015.04>
- Díaz, A. (2023). Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: Una intervención. *Revista de Estudios de Género, La ventana*, 7(57), 209–238. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7508>

- Egon, G., y Yvonna, L. (2012). Introducción al Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa. En N. Denzin e Y. Lincoln (Comps), *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa Vol. II* (pp. 27–37). Gedisa.
- El País. (2023). Cada 20 minutos hay un intento de suicidio en Colombia: “Derrumbar mitos puede salvar vidas”. En *El País*. <https://elpais.com/america-colombia/2022-10-10/cada-20-minutos-hay-un-intento-de-suicidio-en-colombia-derrumbar-mitos-puede-salvar-vidas-alertan-expertos.html>
- El Tiempo. (2022). Masculinidad Frágil. En *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/elizabeth-castillo/masculinidad-fragil-columna-de-elizabeth-castillo-662520>
- Erta-Majó, A., y Vaquero, E. (2023). La Educación transmedia en el contexto no formal: Una revisión sistemática. *Revista Fuentes*, 25(1), Article 1. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21695>
- Faur, E. (2004). *Masculinidades y desarrollo social. Las relaciones de género desde la perspectiva de los hombres*. Arango Editores.
- Fonseca, A. (2011). Educación expandida y cultura digital. Una exploración de proyectos tecnosociales en Colombia. *Hallazgos*, 8(15).
- Fontana, A., y Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin e Y. Lincoln (Comps), *Manual de investigación cualitativa Vol. IV: Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 140–202). Gedisa.
- Freinet, C. (1994). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Morata.

- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿es posible la transformación? En R. Díaz y J. Freire (Eds.), *Educación expandida* (pp. 67–80). https://nomada.blogs.com/files/educacion_expandida_jfreire.pdf
- Galeano, M. (2016). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Galeano, M. (2018a). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Fondo Editorial FCSH, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.
- Galeano, M. (2018b). Observación participante: Actividad de la vida cotidiana o estrategia de investigación social. En *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada* (Segunda edición, pp. 41–78). Fondo Editorial FCSH, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.
- Garcés, J. (2015). El recurso de la pedagogía a la hermenéutica filosófica de Gadamer –Homenaje a Rafael Flórez–. *Itinerario Educativo*, 29(66), 307.
- García, L. (2013). *Nuevas masculinidades: Discursos y prácticas de resistencia al patriarcado*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- García, M. (2020). *Tejiendo masculinidades al destejer los roles: Experiencia del colectivo “El costurero de La Casa: Hombres que tejen”* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/31592>
- García, A. (2012). Experiencias formativas basadas en el uso de Wikis: Aprendizaje por competencias, “Edupunk” y “Open Social Learning” en la Universidad española. Mito y realidad. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18(0), 385–392. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40993

- Gaviria, C. (2010). Qué es la política e importancia de la educación política. En Ríos (Ed.), *Seminario Educación y Cultura Política: Memorias* (pp. 13–28). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno, J. (1992a). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En Gimeno, J., y Pérez, A. (Col.) *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 171–223). Morata.
- Gimeno, J. (1992b). Ámbitos de diseño. En Gimeno, J., y Pérez, A. (Col.) *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 265–333). Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Guachetá, E., y Martínez, M. C. (2020). *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. Clacso.
- Guber, R. (2012). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). McGraw-Hill Education.
- Higuera, R. (2019). *Crisis de la masculinidad y expresiones de las nuevas masculinidades en Portugal y Chile en la última década* [tesis de maestría, Universidad de Lisboa]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/40810>
- Hincapié, A., Cossio, D., y Giraldo, L. (2023). Fundamentación preliminar de la pedagogía como campo disciplinar y profesional. *Pedagogía y Saberes*, 59, Article 59. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17615>
- Hooks, B. (2021). *El deseo de cambiar: hombres, masculinidad y amor*. Bellatera.

- Huberman, A. y Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de los datos. En C. Denman y J. Armando (Comps). *Por Los Rincones: Antología de Métodos Cualitativos en la Investigación Social* (pp. 253-301). El Colegio de Sonora.
- Huergo, J. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. En R. Aparici, (Coord.), *Educomunicación: Más allá del 2.0* (pp. 65–105). Gedisa.
- Informe político: Sector poblacional mujeres. ¿Dónde están los derechos de las mujeres en el empalme?* (2022). <https://centrap.org.co/2022/08/informe-politico-sector-poblacional-mujeres-donde-estan-los-derechos-de-las-mujeres-en-el-empalme-2022-2026/>
- Jones, A. (2021). *Construyendo una nueva masculinidad. Programa de formación socioemocional* [tesis de maestría, Universidad del Norte]. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10226/1094921138.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kincheloe, J. L., y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin e Y. Lincoln (Comps), *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa Vol. II* (pp. 241–315). Gedisa.
- La Oreja Roja. (2023). *La «masculinidad tóxica» mata a 1 de cada 5 hombres antes de los 50 años en las Américas*. <https://www.laorejaroja.com/la-masculinidad-toxica-mata-a-1-de-cada-5-hombres-antes-de-los-50-anos-en-las-americas/>
- Latorre-Beltrán, A. (2010). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Limón, M. (2017). Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea. *Revista iberoamericana de educación*, 75, 21-43

- Lukas, J., y Santiago, C. (2004a). Ámbitos de la evaluación educativa. En *Evaluación educativa* (pp. 141–175). Alianza Editorial.
- Lukas, J., y Santiago, C. (2004b). Concepto, componentes y fases de la evaluación. En *Evaluación educativa* (pp. 79–117). Alianza Editorial.
- Machado, Y. (2016). Aproximación a la comprensión de las masculinidades. Sistematización de autores europeos. *Revista Sexología y Sociedad*, 22(1), 68–86
- Madrid, S. (2011). Masculinidades y equidad de género en la escuela: Consideraciones para la construcción de una política educativa en Chile. En F. Aguayo y M. Sandler (Eds.) *Masculinidades y políticas públicas involucrando hombres en la equidad de género* (pp. 128–150). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología.
- Marín, Ó. (2019). *Avatares de la construcción de masculinidad(es) en la escuela* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13916/1/MarinGarcesOscar_2019_AvataresConstruccionMasculinidad.pdf
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson Addison Wesley.
- Mead, M. (1997). El futuro. Culturas prefigurativas e hijos desconocidos. En *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional* (pp. 95–125). Gedisa.
- MenEngage Alliance. (2020). *Simposio Ubuntu MenEngage. Solo soy yo si también eres tú. Documento de debate del 3er Simposio Mundial MenEngage*.
- Monge de Arce, L. (2021). *Masculinidades Noviolentas como estrategia de prevención de violencias basadas en género. Una aproximación etnográfica realizada en un proyecto con*

- hombres adolescentes y jóvenes en las ciudades de Manta y Esmeraldas (Ecuador)* [trabajo de grado de pregrado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/69844>
- Moreno, J. (1999). Modelos de corte deliberativo y práctico: Descripción y balance. En J. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 123–144). Síntesis.
- Muñoz, D. (2018). Corrientes pedagógicas críticas: Propuestas educativas y formativas para la emancipación humana. *Kenosis. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(11), 46–67
- Muñoz, H. (2015). *Hacerse hombre. La construcción de masculinidades desde las subjetividades. Un análisis a través de relatos de vida de hombres colombianos*. [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/c8facb81-036e-43bf-af55-56fb03fe03ef>
- Negrete, V. (2008). A la memoria del maestro Orlando Fals Borda: Bases y desarrollo de la investigación-acción participativa en Córdoba (Colombia). *International Journal of Psychological Research*, 1(2), 85–97
- Núñez, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian?. *Culturales*, 4(1), 9-31
- de Oliveira, I. (2009). Caminos de la educomunicación: Utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, 30.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Informes sobre género de la serie Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498>
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2019a). *Masculinidades y salud en la Región de las Américas. Resumen*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/51667>

- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2019b). *1 de cada 5 hombres no llega a cumplir 50 años en las Américas, debido a problemas relacionados con la masculinidad tóxica*.
https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_contentyview=articleid=15599:1-in-5-men-will-not-reach-the-age-of-50-in-the-americas-due-to-issues-relating-to-toxic-masculinityItemid=0ylang=es#gsc.tab=0
- Otálvaro, C. (2018). *Transbarrio: Educación y transmedia para favorecer la participación. Una estrategia de formación en contextos extracurriculares* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9861/1/OtalvaroQuinteroCristian_2018_AprendizajeColaborativo.pdf
- Otero, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão*, 59(59), Article 59. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24018>
- Pannelli, E. (2022). Experiencias en la construcción de masculinidades de estudiantes en escuelas secundarias. Discusiones teóricas preliminares para su abordaje. *Descentrada*, 6(2), e184.
<https://doi.org/10.24215/25457284e184>
- Pantoja, C. P., Orjuela, D., Castillo, M., y Cárdenas, L. (2023). *Deconstrucción de Masculinidades Hegemónicas desde la Acción Colectiva*. *Masculinities and Social Change* 12(1), 25–48.
- Pase, B. (2015). ¿La reconstrucción de la masculinidad o el fin de la hombría? Posibilidades y limitaciones de transformar las subjetividades masculinas para conseguir la igualdad de género. En A. Carabí y J. Armengol (Eds.), *Masculinidades alternativas en el mundo de hoy* (pp. 25–46). Icaria.
- Pedraza, C. (2022). *Educación para la paz con perspectiva de género en la Colombia del siglo XXI: Diseño de una propuesta de formación integral, para la autonomía y empoderamiento*

- de las mujeres y de las nuevas masculinidades* [tesis de doctorado, Universidad Rey Juan Carlos].
- <https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/19958/informe%20tesis%20clara%20pedraza%20final%20%281%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Pérez, C. (2020). *Masculinidad en varones jóvenes: Aproximación a experiencias de participantes del programa Envión de barrios Campana y Pilar, Buenos Aires* [trabajo de grado de pregrado, Universidad Nacional de Luján]. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/888>
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261–287.
- Phillips, D. (2018). Introducción. Las muchas funciones de la evaluación en educación. En M. Ibarrola (Coord.), *Temas clave de la evaluación de la educación básica. Diálogos y debates* (pp. 15–35). Fondo de Cultura Económica.
- Piñeres, J., y Runge, A. (2015). Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 29(66), 249-280
- Piscitelli, A., Gruffat, C., Binder, I., y Lamb, B. M. (2012). *Edupunk aplicado: Aprender para emprender*. Ariel : Fundación Telefónica.
- Poveda, A., Arango, M., Mateus, N., y Liévano, J. (2016). *Nuevos hombres, nuevos padres, estudio de caso. Colectivo hombres y masculinidades de Bogotá* [trabajo de grado de pregrado, Universidad de la Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/14/
- Ríos, N. (2021). *Resignificación de experiencias de sexo, género y sexualidad en los colectivos Masculinidades Diversas y Laboratorio de Nuevas Masculinidades* [tesis de maestría, Universidad de Costa Rica]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25750.68166/1>

- Rojas, J., y Camacho, W. (2019). *Nuevas Masculinidades: Una mirada a los discursos y prácticas de colectivos y líderes estudiantiles de la Universidad de Pamplona, mediante la comunicación como proceso de transformación social* [trabajo de grado de pregrado, Universidad de Pamplona]. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/3082>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: Significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103–124. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Runge, A. (2013). Didáctica: Una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Runge, A. (2016). La conformación disparatada del campo disciplinar y profesional de la pedagogía: Entre disciplinarización y profesionalización. En A. Martínez, A. Ruiz y G. Vargas (Coords.), *Epistemología de la pedagogía* (pp. 153–195). Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A. (2019). *Culturas escolares, culturas docentes y profesionalidad pedagógica*. Gobernación de Antioquia.
- Runge, A., y Muñoz, D. (2010). Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: Elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad. *Revista Colombiana de Educación*, 59, 112–133.
- Runge, A., y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: Una diferenciación necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 23.

Runge, A., Muñoz, D., Hincapié, A., y Ospina, C. (2021). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Scolari, C. (2017). Educación transmedia: Hacia una pedagogía polifónica. En M. E. Collebechi y F. Gobato (Comps.), *Formar en el horizonte digital* (pp. 23–32). Universidad Virtual de Quilmes.

Semana. (2022). *Preocupación en Medellín: Ya serían 174 los suicidios registrados en este año*. <https://www.semana.com/nacion/medellin/articulo/preocupacion-en-medellin-ya-serian-174-los-suicidios-registrados-en-este-ano/202219/>

Sennett, R. (2018). *El artesano*. Anagrama.

Serrano, M. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (9), 193-231.

Shavelson, R. (2018). Perspectivas metodológicas: ¿evaluación estandarizada (sumativa) o contextualizada (formativa)? En M. Ibarrola (Coord.), *Temas clave de la evaluación de la educación básica. Diálogos y debates* (pp. 121–143). Fondo de Cultura Económica.

Stufflebeam D. y Shinkfield, A. (2011). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós.

Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Anthropos.

Umberto, E. (2006). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa.

Uribe, A. (2018). *El hilo de Ariadna: Concepto y prácticas de educación expandida*. [tesis de doctorado, Universidad de Antioquia].

<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19796>

Uribe, A., Ramírez, D., y Henao, O. (2020). Apuntes sobre teoría fundamentada constructivista en educación. En A. Runge y R Quiroz (Coords.), *Investigación para ampliar las fronteras* (pp. 175–183). Universidad Pontificia Bolivariana.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/18816/1/QuirozPosada_2020_InvestigacionAmpliarFronteras.pdf

10 Anexos

Protocolo ficha de observación

La observación es una de las metodologías más ampliamente usadas en investigación social, gracias a ese uso han sido desarrolladas una amplia gama de posibilidades para su incorporación en investigaciones de todo tipo. Dentro de sus vertientes nos ocuparemos en este estudio de una de ellas: la observación participante. Esta es definida por Galeano (2018a) como:

La estrategia interactiva utilizada por un investigador, quien en cierto grado asume el papel de miembro de un grupo y participa en sus funciones, cohabitando con la población por periodos más o menos largos (mientras transcurren los eventos que estudio o el periodo que analiza), con el fin de observar lo que pueda ser observado (Galeano, 2018b, p. 48)

Acogiéndonos a las orientaciones que hace Galeano sobre ésta, la observación participante es deliberada, sistemática y selectiva por cual es orientada por una pregunta, tema o problema a ser observada (Galeano Marín, 2018b). A fin estructurar y guiar las observaciones de este estudio en su trabajo de campo se tomarán como referencia algunas indicaciones dadas por Guber (2012) sobre el registro del campo en contextos de investigación etnográfica, ella sugiere que en los instrumentos del trabajo de campo se realice un entrecruzamiento entre personas, actividades, tiempos y espacios. Además de acoger estas orientaciones, el registro estará enfocado por los intereses del estudio: las masculinidades alternativas y la educación expandida.

Estructura del instrumento:

La ficha de observación está estructurada en ocho apartados. Los apartados tendrán preguntas orientadoras con la finalidad de dirigir la información que se registra en cada uno de ellos. El primero de ellos será descriptivo y de síntesis sobre la sesión de cada nodo. El segundo de ellos estará enfocado en las personas participantes de la sesión del nodo. El tercero se enfocará en las actividades que fueron realizadas. El cuarto se concentra en el desarrollo de la sesión respecto al tiempo empleado. El quinto buscará ser descriptivo respecto al espacio en donde se desarrolló la sesión. El sexto apartado registrará reflexiones e ideas asociadas a la educación expandida y a la formación en masculinidades y cómo éstas fueron evidenciadas durante la sesión. El séptimo tiene

la intención de registrar reflexiones suscitadas de forma inmediata sobre la sesión a fin de ser elementos útiles a posterior.

Responsable del diligenciamiento:

La persona encargada del diligenciamiento de la ficha de observación es el investigador principal.

Protocolo de diligenciamiento:

La ficha de observación será un instrumento de recolección de información que se diligenciará después de las sesiones de los Nodos. A cada una de las sesiones le corresponderá una ficha.

Si bien el número de sesiones de los Nodos puede variar a raíz del proceso de diagnóstico y las metodologías que se despliegue en cada uno de ellos, habrá mínimo 1 ficha por cada Nodo que se realizará durante el desarrollo del proceso formativo de Cosas de Manes. Estas fichas serán analizadas una vez haya concluido cada Nodo conforme a lo establecido en el diseño metodológico de la investigación.

Con la finalidad de hacer más ágil el proceso de diligenciamiento de la ficha, esta estará en archivos de texto en una carpeta de drive del trabajo de grado. Habrá un documento por cada ficha en una carpeta para cada Nodo.

Para diligenciar la ficha se utilizarán registros sonoros, visuales o audiovisuales realizados por el investigador principal con el ánimo de lograr una mayor precisión en los datos consignados en ella. De ser necesario estos recursos podrán ser incorporados en la ficha de observación.

Al inicio de cada sesión se hará mención de que se está participando en una investigación y se informará que la persona responsable de hacer los diarios de campo y las fichas de observación es el líder del parche e investigador principal. Se informará que esta persona estará disponible durante las sesiones para responder dudas sobre el estudio. De ser necesario se hará firmar los consentimientos informados y los asentimientos según corresponda.

Una vez finalizada la sesión el investigador principal retomará los materiales registrados durante la sesión con la intención de consignarla finalmente en la ficha de la sesión.

Ficha de observación

Información general

Fecha:

Hora

Nodo:

Sesión:

Lugar:

Resumen de la sesión:

Narración sintética de lo ocurrido en la sesión

Personas

Número de personas que asistieron:

Participantes: Hombres (), Mujeres (), Persona no binarias ()

- ¿Hubo roles durante la sesión? Si () No ()
 - ¿Cuáles?

- Algunas de las siguientes actitudes fueron manifestadas por los participantes **HOMBRES** durante la sesión por medio de comportamientos o comentarios:
 - Autosuficiencia en aspectos físicos, sociales y emocionales: Si () No ()
 - Exigencia de una fortaleza que predispone al conflicto y a una “invulnerabilidad emocional”: Si () No ()
 - Inclinación a la agresividad y al control: Si () No ()
 - Defensa de unos rígidos roles de género, Si () No ()
 - Heterosexualidad activa Si () No ()
 - Homofobia: Si () No ()
 - Hipersexualidad: Si () No ()
 - Preocupación por el aspecto físico que no repercute en el interés por el cuidado personal Si () No ()

- ¿Durante la sesión hubo cambios en estas actitudes por parte de los participantes HOMBRES? Si () No () ¿En cuáles? ¿Cómo se manifestó?

Actividades

- ¿Las actividades fueron realizadas según lo previsto? Si (), No ()
 - En caso de responder No, indique los motivos de esto:
- ¿Algunas de las siguientes características estuvieron presentes durante la sesión?
 - Hubo una relación entre lo no formal y lo informal: Si (), No ()
 - ¿Hubo uso de tecnologías digitales? Si (), No ()
 - ¿Los temas o problemas abordados pueden considerarse como marginales: Si (), No ()
 - ¿Las acciones realizadas fueron de carácter abierto?: Si (), No ()
 - ¿Hubo una predominancia de la experiencia frente a otras formas de compartir conocimiento?: Si (), No ()
- ¿Cómo se manifestó o manifestaron durante la sesión?
- Se usaron materiales: Si () No ()
 - ¿Cuáles?
- La metodología promovió discusiones o ideas sobre las masculinidades alternativas Si () No ()
 - ¿De qué forma? ¿Cómo fue evidenciado?

Tiempo

<ul style="list-style-type: none">• El uso del tiempo correspondió con lo planeado en la metodología: si () No ()<ul style="list-style-type: none">○ En caso de responder No, indique los motivos de esto:
Espacio
<ul style="list-style-type: none">• El espacio de la sesión promovió su desarrollo Si () No ()<ul style="list-style-type: none">○ ¿Por qué?• ¿El espacio potenció la formación en masculinidades alternativas? Si (), No ()<ul style="list-style-type: none">○ ¿Cómo lo afectó? ¿Cuál o cuales elementos del espacio contribuyeron con ello?
Observación in situ
<i>Ideas, comentarios, pensamientos, reflexiones con utilidad para el estudio para ser retomados con posterioridad</i>

Protocolo diario de campo

El diario de campo hace parte del inventario de recursos que cuenta la investigación etnográfica, ésta resalta sobre las otras por su alto grado de reflexividad que conlleva y a la imbricación entre elementos descriptivos, narrativos, con aspectos teóricos, emocionales y reflexivos. Compartimos lo dicho por Almagueiras (2006) sobre el diario de campo:

En él se vuelcan especialmente vivencias y experiencias generadas en el trabajo de campo. Se trata de un recurso que permite explicitar por escrito cierto tipo de observaciones a la vez que dar visibilidad a emociones, como sentimientos que se despliegan y transforman en el curso de la investigación. El diario constituye el ámbito fundamental para organizar la experiencia de la investigación, para exponer nuestras intuiciones a partir de los referentes empíricos que uno ha relevado en el campo. Pero, también, el diario conforma un espacio propicio para la explicitación de los cambios y de las transformaciones sentidas que acompañan el trabajo, desde el momento que lo comenzamos. Una oportunidad para detectar sesgos personales, situaciones o vivencias que pueden, de una u otra forma, incidir en el mismo. La relación entre lo personal, lo emocional y lo intelectual se transforma mediante el «análisis reflexivo» que encuentra en el «diario de campo» el espacio propicio de manifestación (p.136)

En congruencia con él, el diario de campo que será escrito estará imbricado con las descripciones, reflexiones, sentires y elementos teóricos enfocados hacia los objetivos del estudio: la educación expandida, las masculinidades alternativas y la incidencia entre ellos. Además, siguiendo al mismo autor, añadimos un apartado en el diario de campo para notas de análisis e interpretación con el objetivo de comprender mejor lo acaecido en el campo durante la investigación en donde se registran hipótesis, ideas y relaciones más amplias sobre el estudio o que generan nuevas asociaciones del mismo sobre otros conceptos, temas, problemas o posibilidades de indagación.

El diario de campo está estructurado en 5 apartados, el primero de ellos será de información básica respecto a la sesión que será registrada en el diario de campo. Esta información es la fecha, hora, nodo, sesión, lugar, participantes y el número de la entrada de diario de campo. El segundo apartado se enfocará en aspectos de la educación expandida. El tercero se concentrará en las masculinidades alternativas. El cuarto será una relación entre la educación expandida y las

masculinidades alternativas. Los apartados dos, tres y cuatro tendrán indicaciones sobre aquellos elementos en los cuales se enfatizará los elementos registrados en ellos. El quinto apartado tendrá como objetivo el ampliar ideas, reflexiones que puedan aportar o dimensionar mejor aquello que sucede.

Responsable del diligenciamiento:

La persona encargada de la escritura del diario de campo es el investigador principal.

Protocolo de diligenciamiento

El diario de campo será diligenciado por el investigador principal de la investigación después de las sesiones de los Nodos. Cada una de las sesiones tendrá una entrada en el diario de campo.

Si bien el número de sesiones de los Nodos puede variar a raíz del proceso de diagnóstico y las metodologías que se desplieguen en cada uno de ellos, habrá una entrada de diario de campo por cada sesión que se realizará durante el desarrollo del proceso formativo de Cosas de Manes. Después de cada Nodo estas entradas serán analizadas junto a las fichas de observación conforme a lo establecido en el diseño metodológico de la investigación.

Aprovechando las conexiones con las fichas de observación, para la escritura de los diarios se tomarán como insumos los registros capturados para el diligenciamiento de las fichas de observación. De ser necesario, estos insumos serán consignados en la entrada de diario de campo de la respectiva sesión. Los diarios de campo estarán en archivos de texto en una carpeta de drive del trabajo de grado. Habrá un documento por cada ficha en una carpeta para cada Nodo.

Al inicio de cada sesión se hará mención de que se está participando en una investigación y se informará que la persona responsable de hacer los diarios de campo y las fichas de observación es el responsable del parche e investigador principal. Se informará que esta persona estará disponible durante las sesiones para responder dudas sobre el estudio. De ser necesario se hará firmar los consentimientos informados y los asentimientos según corresponda.

Una vez finalizada la sesión el investigador principal retomará los materiales registrados durante la sesión con la intención de escribir los diarios de campo. El orden que se seguirá respecto al diligenciamiento de los instrumentos es el siguiente: primero las fichas de observación y posteriormente los diarios de campo.

Diario de campo

Información general

Entrada del diario de campo:

Fecha:

Hora:

Nodo:

Sesión:

Lugar:

Participantes:

Resumen de la sesión:

Narración sintética de lo ocurrido en la sesión

Educación expandida

¿Cuál o cuáles características de la educación expandida estuvieron más presentes durante la sesión y cómo fueron materializadas?

Masculinidades alternativas

¿Durante la sesión fue evidenciado la construcción de masculinidades diferentes a las hegemónicas en los participantes? ¿Qué permitió esta construcción?

Educación expandida y masculinidades alternativas

¿La educación expandida fue un potenciador o un obstáculo para la formación en masculinidades alternativas?

¿Cómo incidieron las masculinidades alternativas en la educación expandida?

Reflexiones adicionales

¿Podemos establecer relaciones con otros conceptos de la tradición educativa y pedagógica?

¿Qué otras asociaciones podemos generar con otras disciplinas o saberes?

¿Qué lecciones/aprendizajes podemos derivar de la sesión para futuros procesos de educación expandida?

Protocolo entrevista grupal

La entrevista posee amplios desarrollos dentro de la investigación, siendo uno de los métodos más usados y con una versatilidad tal que le permite acoplarse a diferentes situaciones, contextos y entrevistados. Una de sus variantes es la entrevista grupal, cuyo elemento a destacar es el que se entrevista de forma simultánea a diversas personas. Entenderemos por ella, siguiendo a Amezcua (2003):

Las entrevistas grupales se producen cuando los investigadores reúnen grupos de personas para que hablen sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes. [...]El abordaje del grupo con fines investigadores se encuadra dentro de las *técnicas de conversación*, como una modalidad de entrevista, siendo diferente de otras utilidades como la dinámica de grupos, empleada con fines pedagógicos o psicoterapéuticos, si bien ambas comparten una misma fundamentación teórica. (p.46).

Con base en estas ideas, consideramos entonces que el trabajo colaborativo que es la entrevista se amplía en la entrevista grupal y genera una polifonía sobre un tema que se está abordado. Entendemos de igual forma que esta modalidad de la entrevista es flexible y adaptable en el cual se realiza por lo que puede experimentar cambios en su ejecución para responder mejor al contexto de su desarrollo.

El guion de la entrevista grupal está dividido en 3 apartados, contextualización, educación expandida y masculinidades alternativas. Los dos últimos apartados estarán divididos en bloques y cada uno de ellos tiene una acción que hemos denominado “interacción”, este es un recurso o actividad propuesto para fomentar comprensiones con relación a las preguntas del bloque respectivo.

El apartado de contextualización busca informar a los participantes sobre el proceso formativo de Cosas de Manes, y su despliegue hasta el momento de realización de la entrevista grupal. El segundo apartado corresponde a la educación expandida, el cual está compuesto por 5 bloques, educación formal y no formal, tecnología, experiencia, temas y finalmente interdisciplinariedad. El bloque de educación formal indaga sobre las percepciones y opiniones sobre la educación formal y no formal, la interacción propuesta es ver imágenes y conversar sobre experiencias de educación formal y no formal. El bloque de tecnología indaga sobre las

comprensiones de los participantes sobre la incorporación de tecnologías digitales en la educación no formal, la interacción es manipular dispositivos digitales y hacer preguntas sobre sus posibles usos en el contexto del proceso formativo de Cosas de Manes. El bloque sobre experiencia explora la caracterización que hacen los participantes sobre el parche, se propone realizar un Mentimeter en donde ellos expresen en uno o dos adjetivos las características del parche. El bloque de temas se pregunta por los medios, los contextos y las personas con quienes los participantes se familiaricen con los temas de los Nodos, se propone una matriz que cruce estos campos en el cual los participantes señalan con una “X” el cruce de éstos. En el bloque de interdisciplinariedad pretende conocer las relaciones que los participantes establecen con el proceso formativo y diferentes campos de conocimiento, la interacción propuesta es un listado de ciencias, disciplinas y saberes con el cual los participantes señalan con un “X” aquellos campos del conocimiento relacionados con el proceso formativo.

El tercer apartado es el de masculinidades alternativas, indaga sobre las opiniones de los participantes sobre las otras formas de vivir la masculinidad. Este está compuesto por 2 bloques, masculinidad hegemónica y masculinidades alternativas. En el primero se indaga sobre las características de la masculinidad hegemónica, la interacción propuesta es disponer de una serie de imágenes impresas o digitales en los cuales los participantes seleccionen una de ellas que represente mejor la masculinidad hegemónica. El segundo bloque, el de masculinidad alternativa, pregunta sobre las características que los participantes le atribuyen a estas masculinidades, se propone que se dibuje un ser mitológico que tenga las cualidades de las masculinidades alternativas.

Responsable del diligenciamiento:

La persona encargada de realizar la entrevista grupal y hacer su transcripción es el investigador principal.

Protocolo de diligenciamiento

La entrevista grupal será realizada por el investigador principal al finalizar las sesiones de los Nodos, éste será responsable de su transcripción.

Durante las últimas sesiones de los Nodos y por medio de mensajes de WhatsApp el investigador principal invitará a los participantes del proceso formativo para participar en la entrevista grupal.

Al inicio de la entrevista grupal se recordará que se está participando en una investigación y que la persona responsable de ella es el coordinador del parche. Se informará que esta persona estará disponible durante la entrevista a responder dudas sobre el estudio. De ser necesario se hará firmar los consentimientos informados y los asentimientos según corresponda.

Una vez finalizada la entrevista el investigador principal realizará su transcripción y procederá con el proceso de codificación.

Guion entrevista grupal

Apartado de educación expandida

1. Interacción: ver unas imágenes en una presentación de diapositivas sobre experiencias de educación no formal (Barrio U, Exploratorio, Museo Casa de la Memoria y Museo Cementerio San Pedro)
 - a. ¿Consideran este tipo de experiencias cómo educativas?
 - b. ¿Podemos decir que Cosas de Manes era educativo?
2. Interacción: Manipular e interactuar con algunos dispositivos tecnológicos digitales y analógicos (cámaras, grabadoras, micrófonos, lana, hilo, agujas, tela, pañuelos y tijeras)
 - a. ¿Qué cambios se hubieran dado en el parche si se hubieran incorporado tecnologías digitales? ¿Qué opinan sobre esos cambios?
3. Interacción: Hacer una nube de palabras por medio de Mentimeter.
 - a. ¿En dos palabras cómo podríamos definir al parche de Cosas de manes?
4. Interacción: Hoja impresa con matriz de medios, contextos y personas y de los temas de los Nodos.
5. Interacción: Hoja impresa con filas y columnas de disciplinas, ciencias y saberes

Apartado de masculinidades alternativas

1. Interacción: Imágenes análogas o digitales con objetos, personas o situaciones diferentes.
 - a. ¿Cuál imagen ejemplifica mejor a la masculinidad hegemónica?
2. Interacción: Dibujo de un ser mitológico de masculinidades alternativas
 - a. Si las masculinidades alternativas fueran un ser mitológico, ¿cómo sería y que características tendría?

Consentimiento informado

Medellín, Antioquia. Marzo de 2023:

Yo, Sócrates Suaza Velásquez, estudiante del pregrado en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, identificado con cédula de ciudadanía 1017243170, me encuentro realizando la investigación de trabajo de grado titulada: *Masculinidad alternativa y expandida: diseño y desarrollo de un proceso formativo de masculinidades alternativas en adolescentes basado en prácticas de educación expandida en Raíz Morada*.

Con esta investigación se espera contribuir al campo de los estudios en educación y pedagogía y a los estudios de hombres y masculinidades. Queremos indagar sobre las posibilidades y limitaciones de los escenarios de educación no formal (como las casas culturales, bibliotecas o los museos) para favorecer aprendizajes sobre formas más éticas, pacíficas y conscientes de ser hombres en el mundo actual.

Como parte de la investigación se realizará un proceso formativo llamado Cosas de Manes, el cual se desarrollará principalmente en Raíz Morada (carrera 97 #40-26), los sábados a la 1:00 p.m. a las 3:00 p.m. Además de esto se realizarán actividades adicionales en días y horarios distintos. Puede encontrar más información de este proyecto en el perfil de Instagram creado para apoyar la difusión y convocatoria del proceso formativo: @cosasdemanes.

El propósito de esta carta es dar constancia de que **su participación al proceso formativo o a alguna de las actividades asociadas es voluntaria. Acepta además que la documentación (fotográfica o audiovisual) en la que usted aparezca puede ser utilizada como parte de la recolección documental del proyecto de investigación**. Algunos de estos registros pueden ser usados para estrategias de difusión y convocatoria de eventos. Si por alguna razón usted **NO está de acuerdo**, por favor **NO firme este documento**.

Si por el contrario, acepta los términos anteriormente planteados, por favor firme el documento y entréguelo al investigador principal.

Muchas gracias por su participación en el desarrollo de éste proceso formativo. Una vez concluida la investigación los resultados serán socializados con ustedes y los demás participantes.

Si tiene dudas, consultas o inquietudes por favor contacte al investigador (Sócrates Suaza Velásquez) en el siguiente número de teléfono: 3024340312 o al correo electrónico: socrates.suaza@udea.edu.co

Yo _____ acepto la participación en la investigación: *Masculinidad alternativa y expandida: diseño y desarrollo de un proceso formativo de masculinidades alternativas en adolescentes basado en prácticas de educación expandida en Raíz Morada.*

Firma _____

Cédula _____

Consentimiento informado tutores

Medellín, Antioquia. Marzo de 2023

Yo, Sócrates Suaza Velásquez, estudiante del pregrado en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, identificado con cédula de ciudadanía 1017243170, me encuentro realizando la investigación de trabajo de grado titulada: Masculinidad alternativa y expandida: diseño y desarrollo de un proceso formativo de masculinidades alternativas en adolescentes basado en prácticas de educación expandida en Raíz Morada.

Con esta investigación se espera contribuir al campo de los estudios en educación y pedagogía y a los estudios de hombres y masculinidades. Queremos indagar sobre las posibilidades y limitaciones de los escenarios de educación no formal (como las casas culturales, bibliotecas o los museos) para favorecer aprendizajes sobre formas más éticas, pacíficas y conscientes de ser hombres en el mundo actual.

Como parte de la investigación se realizará un proceso formativo llamado Cosas de Manes, el cual se desarrollará principalmente en Raíz Morada (carrera 97 #40-26), los sábados a la 1:00 p.m. a las 3:00 p.m. Además de esto se realizarán actividades adicionales en días y horarios distintos. Puede encontrar más información de este proyecto en el perfil de Instagram creado para apoyar la difusión y convocatoria del proceso formativo: @cosasdemanes

El propósito de esta carta es informarle acerca de la participación de _____ en esta investigación y para solicitar su permiso con el ánimo de que:

1. El o ella participe en el proceso formativo Cosas de Manes y
2. La documentación (fotográfica o audiovisual) en la que aparezca _____ pueda ser utilizada como parte de la recolección documental del proyecto de investigación. Esta información sólo será usada para fines investigativos y no será difundida en ningún medio.

Si por alguna razón usted NO quiere que _____ participe en la investigación, por favor NO firme esta carta.

Si por el contrario, autoriza su participación, por favor firme el documento y envíelo de vuelta al investigador principal.

Muchas gracias por su participación en el desarrollo de este proceso formativo. Una vez concluida la investigación los resultados serán socializados con ustedes y los demás participantes.

Si tiene dudas, consultas o inquietudes por favor contacte al investigador (Sócrates Suaza Velásquez) en el siguiente número de teléfono: 3024340312 o al correo electrónico: socrates.suaza@udea.edu.co

Consentimiento

Yo, _____, en calidad de (padre, madre, tutor, cuidador, persona responsable) _____, autorizo la participación de _____ en la investigación Masculinidad alternativa y expandida: diseño y desarrollo de un proceso formativo de masculinidades alternativas en adolescentes basado en prácticas de educación expandida en Raíz Morada.

Firma _____

Cédula _____

Asentimiento informado

Medellín, Antioquia. Marzo de 2023:

Yo, Sócrates Suaza Velásquez, estudiante del pregrado en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, identificado con cédula de ciudadanía 1017243170, me encuentro realizando la investigación de trabajo de grado titulada: Masculinidad alternativa y expandida: diseño y desarrollo de un proceso formativo de masculinidades alternativas en adolescentes basado en prácticas de educación expandida en Raíz Morada.

Con esta investigación busco contribuir al campo de los estudios en educación y pedagogía y a los estudios de hombres y masculinidades. En esta investigación voy a indagar sobre las posibilidades y limitaciones de los escenarios de educación no formal (como las casas culturales, bibliotecas o los museos) para favorecer aprendizajes sobre formas más éticas, pacíficas y conscientes de ser hombres en el mundo actual.

Como parte de la investigación haré un parche llamado Cosas de Manes en Raíz Morada (carrera 97 #40-26), los sábados a la 1:00 p.m. a las 3:00 p.m. Además de esto realizaré actividades adicionales en días y horarios distintos. Puedes encontrar más información de esta investigación en el perfil de Instagram creado para apoyar la difusión y convocatoria del parche: @cosasdemanes.

El propósito de esta carta es dar constancia de que tu participación al parche o a alguna de las actividades asociados es voluntaria. Aceptas además que la documentación (fotográfica o audiovisual) en la que aparezca puedes ser utilizada como parte de la recolección documental del proyecto de investigación. Esta información sólo será usada para fines investigativos y no será difundida en ningún medio (Instagram, Facebook, Twitter, Tik Tok o cualquier página web). Si por alguna razón NO estás de acuerdo, por favor NO firmes este documento.

Si por el contrario, aceptas los términos anteriormente planteados, por favor firma el documento y entrégalo al investigador principal.

Muchas gracias por participar en el desarrollo del parche. Una vez concluida la investigación los resultados serán socializados contigo y los otros participantes.

Si tienes dudas, consultas o inquietudes puedes escribir o llamar al siguiente número de teléfono: 3024340312 o al correo electrónico: socrates.suaza@udea.edu.co

Yo _____ acepto la participación en la investigación: Masculinidad alternativa y expandida: diseño y desarrollo de un proceso formativo de masculinidades alternativas en adolescentes basado en prácticas de educación expandida en Raíz Morada.

Firma _____

Tarjeta de identidad _____